

# **Recortes do Diário de uma Estudante Estagiária**

## **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

**Orientadora:** Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

**Joana Alexandra Coelho Oliveira**

**Porto, setembro de 2014**

### **Ficha de catalogação**

Oliveira, J. (2014). *Recortes do Diário de uma Estudante Estagiária*. Porto: J. Oliveira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ESTATUTO DO ALUNO, LIDERANÇA, NÚCLEO DE ESTÁGIO, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

## DEDICATÓRIA

À Ana e à Sara, por me ensinarem a ser.



## **AGRADECIMENTOS**

É para mim impensável terminar esta etapa sem, de alguma forma, referenciar todos os que me ajudaram a abrir caminho até ao cruzamento desta meta. Assim, dedico este espaço àqueles que me acompanharam ao longo desta jornada e, de modos distintos, me fizeram alguém mais feliz.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por me ter acolhido no seio da sua família ao longo destes cinco anos académicos e por ter semeado em mim a curiosidade pelo conhecimento que desde então não parou de desabrochar.

À minha Orientadora, Professora Doutora Paula Batista, pela fonte de conhecimento que representa e por incansavelmente ter acompanhado a minha atuação durante este processo, fornecendo as luzes que me conduziram a este ponto.

À Professora Cooperante, Mestre Teresa Leandro, pela enorme contribuição na minha construção como professora, não apenas de EF, mas professora de um agrupamento. Pelo acompanhamento e dedicação, pelo incentivo e principalmente pelas críticas, que de tão construtivas me conduziram ao que sou agora, na reta final da minha formação. Sobretudo pela amizade e profissionalismo. Por ter sido uma mãe na escola.

À Escola Secundária Manuel Gomes de Almeida, nomeadamente ao Diretor, Professor José Ilídio Sá, aos colegas do Grupo de EF e ao pessoal não docente, mais especificamente à “Dona Gina” e ao “Senhor Rui”, pela disponibilidade, acolhimento, acompanhamento, ajuda e amizade durante este ano de Estágio.

À Mariana e à Sílvia, por tantas vezes ouvirem as minhas lamentações e compreensivamente abdicarem da minha companhia para que pudesse dedicar-me a esta etapa.

Aos meus pais, por providenciarem o porto-seguro que tantas vezes me amparou e por todo o contributo na minha formação pessoal, que me conduziu a este ponto.

A ti, por me incentivares na concretização das minhas tarefas, mesmo quando a vontade insistia em não colaborar.

**Por último e mais importante, às minhas grandes amigas e colegas de núcleo de estágio,** pela presença constante e apoio incondicional, por tudo o que vivemos, não só durante o Estágio Profissional, mas nos quatro anos precedentes.

## ÍNDICE GERAL

<b>RESUMO.....</b>	<b>XV</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>XVII</b>
<b>ABREVIATURAS.....</b>	<b>XIX</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. ENQUADRAMENTO PESSOAL .....</b>	<b>7</b>
2.1. A Caminho da Docência .....	9
2.1.1. Aprender a Ser Professor .....	10
2.2. Expectar o Futuro.....	13
2.3. Estágio Profissional: Mais do que uma Unidade Curricular.....	16
2.4. Paradigma Professor-Estudante.....	18
<b>3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>21</b>
3.1. O Estágio Profissional à luz da FADEUP .....	23
3.2. A Candidatura: Decisão Difícil, Escolha Acertada .....	24
3.3. A Escola Cooperante: um Palco de Aprendizagens .....	25
3.4. Convívios na Docência como Facilitadores da Integração.....	27
3.5. 12º Ano: Um Confronto de Idades .....	29
<b>4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....</b>	<b>33</b>
4.1. O Processo de Ensino Aprendizagem.....	35
4.1.1. Um modelo de planeamento, três valências .....	35
4.1.1.1. A (Im)previsibilidade no Ensino .....	44
4.1.2. A Turma: Orientar para Controlar .....	47
4.1.3. A Missão de Transmitir .....	53
4.1.4. Condução do processo de ensino-aprendizagem: A Gestão da Aula	
57	
4.1.5. Dilemas de Um Professor: A Autonomia dos Alunos .....	61

4.1.6.	A Formação de Grupos: Um Desafio .....	64
4.1.7.	Perfil de Liderança e Aprendizagem em Grupo: O Poder das Interações Sociais.....	67
4.1.7.1.	Resumo .....	67
4.1.7.2.	Introdução .....	68
4.1.7.3.	Metodologia .....	73
4.1.7.4.	Procedimentos de Análise.....	79
4.1.7.5.	Apresentação dos Resultados.....	81
4.1.7.6.	Discussão dos Resultados .....	90
4.1.7.7.	Conclusões .....	93
4.1.7.8.	Referências Bibliográficas.....	95
4.1.8.	A Avaliação: Um Processo Intimidante .....	96
4.2.	Aprender pela Partilha: A Observação .....	99
4.3.	Professor Reflexivo: Consolidando Aprendizagens.....	102
5.	<b>PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE</b>	<b>107</b>
5.1.	Mais do que uma Professora, um Elemento da Comunidade Escolar ...	109
5.2.	Desporto Escolar: Histórias na Piscina .....	111
5.3.	Alargando Contextos: o 1º Ciclo.....	112
5.4.	Um Núcleo Ativo .....	115
6.	<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....</b>	<b>123</b>
6.1.	Um breve olhar sobre a Educação Física e a sua legitimação .....	125
6.2.	O Papel do Núcleo de Estágio na Construção da Identidade Profissional do Estagiário .....	126
7.	<b>CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO .....</b>	<b>129</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>135</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>i</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Variação dos comportamentos dos diferentes grupos de liderança ao longo das seis sessões .....	85
--	----



## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Modalidades preferidas pelos alunos para serem abordadas no presente ano letivo .....	30
<b>Quadro 2</b> - Análise dos dados Fitnessgram.....	31
<b>Quadro 3</b> - Modalidades lecionadas no ano letivo 2013/14 .....	37
<b>Quadro 4</b> - Escala da ficha de observação TARE .....	78
<b>Quadro 5</b> - Cronograma de recolha de dados durante a aplicação da unidade didática sob a égide do modelo de Educação Desportiva .....	78
<b>Quadro 6</b> - Caraterização dos perfis de liderança .....	79
<b>Quadro 7</b> - Categorias definidas <i>a priori</i> para a análise do conteúdo informativo das transcrições .....	81
<b>Quadro 8</b> - Média e desvio padrão de cada comportamento observado nos diferentes grupos de liderança ao longo das 6 sessões.....	82
<b>Quadro 9</b> - Média e desvio padrão dos comportamentos observados em cada sessão nos diferentes grupos de liderança .....	84
<b>Quadro 10</b> - Média das avaliações diagnóstica e sumativa dos diferentes grupos na modalidade de Atletismo .....	89



## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> – Ficha de Caracterização Individual.....	iii
<b>Anexo 2</b> – Ficha de Registo Coletivo Fitnessgram .....	vii
<b>Anexo 3</b> – Planeamento Anual .....	ix
<b>Anexo 4</b> – Módulo 8 Atletismo .....	xi
<b>Anexo 5</b> – Questionário .....	xix
<b>Anexo 6</b> – Ficha de Observação TARE .....	xxiii
<b>Anexo 7</b> – Gráficos do Estudo .....	xxv
<b>Anexo 8</b> – Resultados dos dados das fichas de observação TARE .....	xxix
<b>Anexo 9</b> – Plano de Observações das Aulas do 2º Período.....	xxxiii
<b>Anexo 10</b> – Poster apresentado no Seminário Internacional intitulado “O Estágio na (Re)construção da Identidade Profissional do Professor” .....	xxxv



## RESUMO

A elaboração deste Relatório assenta na reflexão crítica fundamentada de uma estudante estagiária [a autora], acerca do decurso do Estágio Profissional em Educação Física, no âmbito do 2º Ciclo de Estudos conducentes ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio decorreu numa Escola do distrito de Aveiro, num núcleo de estágio constituído por quatro elementos (três estudantes-estagiárias e uma Professora Cooperante). Em termos de estrutura este subdivide-se em seis capítulos: o primeiro designado de “Enquadramento Pessoal”, reflete as vivências académicas e desportivas prévias ao Estágio, as expectativas iniciais e o entendimento da unidade curricular. O segundo, “Enquadramento Institucional”, materializa as temáticas do confronto com o contexto real de ensino. Já o terceiro capítulo, intitulado “Realização da Prática Profissional”, engloba os elementos relativos à atuação em paralelo com o processo reflexivo, que assumiu um papel preponderante no meu crescimento profissional. Neste ponto é ainda focalizada a temática do poder das interações sociais num estudo acerca do perfil de liderança e da aprendizagem em grupo. O capítulo seguinte “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” reporta as experiências no Desporto Escolar e no 1º Ciclo, bem como as atividades vivenciadas em núcleo de estágio. No capítulo cinco “Desenvolvimento Profissional” é apresentada uma reflexão acerca da importância da Educação Física e da sua legitimação, bem como o papel do núcleo de estágio na construção da identidade profissional do estagiário. No sexto e último capítulo, emergem as ilações do vivenciado e são colocadas em evidência as perspetivas para o futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ESTATUTO DO ALUNO, LIDERANÇA, NÚCLEO DE ESTÁGIO, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.





## **ABSTRACT**

The preparation of this Report is based on critical reflection grounded of a pre-service-teacher [the author], about the practicum in Physical Education, under the 2nd cycle of studies leading to the Degree of Master of Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, Faculty of Sport, University of Porto. The practicum was held in Dr. Manuel Gomes de Almeida High School, in a group of four elements (three students and a cooperating teacher). In terms of structure this report is divided into six chapters: the first designated "Personal Background", reflects the academic and sporting experiences before the practicum, initial expectations and understanding of the practicum. The second, "Institutional Framework", embodies the themes of confrontation with the real teaching context. The third chapter, entitled "Implementation of Professional Practice", includes elements relating to the practice in parallel with the reflective process, which took a leading role in my professional growth. At this point it is still focused on the theme of the power of social interactions in a study of the leadership profile and group learning. The next chapter "Participation in School and Community Relations" reports the experiences in School Sports and elementary school, as well as the activities experienced in the group of pre-service teachers. In chapter five "Professional Development" is presented a reflection about the importance of physical education and its legitimacy, and the role of the group practicum in the professional identity construction of the pre-service teacher. In the sixth and final chapter, the conclusions emerging from experienced and are put in evidence the prospects for the future.

**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION, PRACTICUM, STUDENT STATUS, LEADERSHIP, TRAINING GROUP, TEACHING-LEARNING PROCESS.



## **ABREVIATURAS**

AEMGA – Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EB – Escola Básica

EEFEBS – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESMGA – Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida

E1 – Estagiária 1

E2 – Estagiária 2

E3 – Estagiária 3

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

TARE – *Tool for Assessing Responsibility-Based Education*

UD – Unidade Didática

ZNI – Zona com Necessidade de Incremento



## **1. INTRODUÇÃO**



*“A componente de formação pedagógico-didática ou de preparação profissional para a docência define-se como a sequência teórico-prática que se centra no desenvolvimento de conhecimentos pedagógico-didáticos e no treino de aptidões e competências docentes, incluindo a prática pedagógica orientada, conduzindo, no final, à plena assunção de responsabilidades docentes nas escolas.”*

(Ribeiro, 1989, pp. 19-20)

O Estágio Profissional, considerado o culminar de todo um processo contínuo de formação, reflete o momento de confrontação com o contexto real de ensino e o momento de assunção das responsabilidades unicamente conhecidas pelo estudante-estagiário, até ao momento, numa perspetiva teórica.

Alarcão e Tavares (2003) preconizam que a prática é o espaço privilegiado de aquisição de competências. Neste enquadramento e referindo-se ao Estágio Profissional, Machado (1999) afirma que é durante esta fase que o aluno se descobre no lugar de professor, tratando-se da melhor forma de adaptação às exigências e constrangimentos da realidade que irá encontrar no futuro próximo. Por conseguinte, o Estágio Profissional constitui-se como uma preciosa oportunidade para o estudante-estagiário se confrontar com a realidade da profissão em que pretende enveredar. De facto, o momento de iniciação profissional tem sido considerado pela literatura específica como “dotado de características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar os profissionais ao longo da sua carreira” (Queirós, 2014, p. 69). Neste entendimento, o Estágio permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional (Freire, 2001). Assim, ao proporcionar experiências e interações com alunos, outros elementos da comunidade escolar e os orientadores, o estágio providencia o desenvolvimento de competências profissionais alicerçadas na reflexão que o estagiário efetua sobre as suas atuações. Neste quadro concetual, Fernandes (2000) enfatiza que é importante que o professor seja um profissional capaz de refletir e de questionar criticamente as finalidades e conteúdos do ensino,

capaz de questionar as suas práticas e de, a partir delas, produzir novos conhecimentos, contribuindo tanto para a renovação do conhecimento pedagógico, como do próprio ensino, na tentativa de, permanentemente, o adequar às necessidades dos alunos na época de transição em que vivemos. De facto, não importa refletir sobre a prática se não se atuar sobre ela, pelo que a reflexão advém da atuação profissional e encontra o seu propósito na mesma. Neste sentido, “a reflexão não deverá ser vista como um fim, mas sim um meio que concede aos indivíduos, através de um processo de contextualização da ação, uma construção interna da situação, permitindo visualizar novas formas de operar, como desenvolver a aprendizagem permanente através das situações profissionais no quadro de uma organização autoformativa” (Martins, 2011, p. 19).

O Relatório de Estágio surge como um documento reflexivo sobre a atuação e sobre o próprio processo reflexivo, assumindo-se como um instrumento passível de produzir novos entendimentos provenientes da confluência entre o designado conhecimento teórico e tácito adquirido no ano de Estágio Profissional.

No âmbito do 2º Ciclo de Estudos conducentes ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, o presente relatório espelha as vivências de uma estudante-estagiária [a autora], num Estágio Profissional que decorreu numa Escola do distrito de Aveiro, com um núcleo de estágio constituído por quatro elementos (três estudantes-estagiárias e uma Professora Cooperante).

Neste ano de indução à prática profissional, em conjunto com a Professora Cooperante, fui responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física de uma turma do 12º ano do Ensino Secundário. A professora titular da turma, a Professora Cooperante, supervisionou todos os processos de conceção, planeamento, realização e avaliação, acompanhados ainda pela Professora Orientadora.

Parte integrante de um núcleo de estágio com mais duas estudantes-estagiárias, vivenciei um processo de partilha pedagógica bastante enriquecedor, que teve como base duas grandes amizades. De facto, a troca constante de experiências e conhecimentos, conduziu-me ao longo do Estágio



Profissional a um processo reflexivo individual e em grupo, resultando numa evolução profissional quase palpável.

Neste enquadramento, a prática reflexiva revelou-se o ingrediente principal da construção da minha identidade profissional, por me permitir enfrentar os desafios da prática, atribuindo significado à minha atuação e desenvolvendo as minhas competências profissionais. É desta forma que o Relatório de Estágio Profissional espelha o processo de conceção, planeamento, realização e reflexão ao longo deste ano letivo. Ano que se constituiu como a minha estreia na assunção de responsabilidades inerentes à profissionalidade docente na escola.

Em termos de estrutura, o meu Relatório de Estágio subdivide-se em seis capítulos: o primeiro designado de “Enquadramento Pessoal”, reflete as vivências académicas e desportivas prévias ao Estágio, as expectativas iniciais e o entendimento da unidade curricular. O segundo, Enquadramento Institucional, materializa as temáticas do confronto com o contexto real de ensino. Já o terceiro capítulo, intitulado “Realização da Prática Profissional”, engloba os elementos relativos à atuação em paralelo com o processo reflexivo, que assumiu um papel preponderante no meu crescimento profissional. Neste ponto é ainda focalizada a temática do poder das interações sociais num estudo acerca do perfil de liderança e da aprendizagem em grupo. O capítulo seguinte “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” reporta as experiências no Desporto Escolar e no 1º Ciclo, bem como as atividades vivenciadas em núcleo de estágio. No capítulo cinco, “Desenvolvimento Profissional”, é apresentada uma reflexão acerca da importância da Educação Física e da sua legitimação, bem como o papel do núcleo de estágio na construção da identidade profissional do estagiário. No sétimo e último capítulo, emergem as ilações do vivenciado e são colocadas em evidência as perspetivas para o futuro.



## **2. ENQUADRAMENTO PESSOAL**



## **2.1. A Caminho da Docência**

Aos cinco anos de idade o desporto entrou na minha vida para continuar ainda a vigorar nos dias de hoje. Por motivos extrínsecos à minha vontade, o meu percurso como atleta federada em voleibol foi interrompido aos quinze anos de idade, contudo não implicou a extinção do desporto do meu percurso, visto ter participado no Desporto Escolar da modalidade e ter praticado natação durante o 12º ano.

Tratando-se de uma modalidade coletiva, o voleibol, nesta fase importante da estruturação da minha personalidade permitiu-me desenvolver diversas características associadas à prática desportiva, como saber relacionar-me em grupo, ser autónoma e responsável, respeitar compromissos, cumprir tarefas e horários, colaborar com grupos e ainda adquirir hábitos de vida saudáveis. É neste sentido que atualmente assumo a socialização antecipatória como impulsionadora das decisões que fui tomando durante o meu percurso. O leque de experiências desportivas acima descritas, associado às minhas preferências disciplinares - Educação Física e Matemática - no ensino secundário e ao desejo de manter o desporto presente no meu quotidiano, encaminharam-me para a candidatura à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Esta foi a minha primeira opção e a instituição em que ingressei no ano de 2009.

Após o ingresso na faculdade, integrei a equipa de voleibol da associação de estudantes e, mais tarde, optei pela metodologia de alto rendimento – voleibol – na definição do meu plano de estudos. Neste contexto, surgiu a ambição de aliar ao papel de atleta o de treinadora, pelo que no 3º ano da licenciatura, com vinte anos, estreei-me nesta nova função do treino. Estas experiências de treino vieram confirmar o que há muito tinha decidido: o desejo de ser professora de Educação Física e, nesse sentido, enveredar pelo mestrado de EEFEBS. De facto, o desejo de seguir um percurso na docência esteve presente desde o ingresso na licenciatura e, apesar das inúmeras contraindicações relacionadas essencialmente com a conjuntura atual do nosso país, a perceção de que, efetivamente, reunia um conjunto de condições possíveis de contribuir para a minha construção como profissional docente solidificaram as minhas intenções. Essas condições englobam a capacidade de

liderança que fui desenvolvendo ao longo do percurso, a facilidade em transmitir a outros os conhecimentos que dominava, a aspiração ao ensino e à formação de indivíduos, bem como o trabalho com jovens e o desejo de contribuir para uma melhor sociedade.

No que concerne à minha personalidade, posso referir que me considero perfeccionista e exigente comigo própria, o que muitas vezes acaba por se revelar um aspeto menos positivo. Não obstante, esta é uma característica que ao longo do tempo aprendi a controlar, de forma a canalizá-la consoante as circunstâncias. Outra característica que sobressaiu durante o início do EP foi a tendência que tenho para assumir uma postura de liderança muito vincada, o que pode ser encarado como uma boa forma de controlar grupos, mas também pode funcionar como elemento que dificulta o acesso aos indivíduos.

Neste ano de Estágio Profissional, dividi-me entre o Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida e a orientação da equipa de Infantis Femininos do Esmoriz Ginásio Clube.

### **2.1.1. Aprender a Ser Professor**

O conceito de bom professor é, sem dúvida, um conceito bastante mutável. Mutável no sentido em que ao longo do tempo tem assumido diferentes significados e contornos. A este conceito surgem também associados, os conceitos de profissão e de bom profissional, que, também eles, têm sofrido alterações concetuais.

A (in)formação tem, efetivamente, a capacidade de mudar as nossas crenças e opiniões, alterar ideias e formas de pensar e, no que concerne a este tema, não é diferente. Neste âmbito, assumo que a minha perspetiva em relação ao que é um bom professor, ou o que faz de um docente um bom profissional, alterou-se ao longo dos tempos e continuará certamente a modificar-se.

Quando frequentava o ensino básico, a perceção do que era um profissional docente com qualidade baseava-se na ideologia de que quão mais divertidas eram as aulas, melhor era o professor. Esta era uma convicção prematura e, naturalmente, infantil, sem quaisquer bases de sustentação, firmando-se exclusivamente no meu grau de satisfação nas aulas. Mais tarde,

no secundário, valorizei características como o empenho e aplicação na transmissão dos conteúdos, bem como a dedicação do professor à evolução dos alunos. Não obstante, refiro que não tinha qualquer perceção de qualidade, ou não, no que respeita às técnicas utilizadas no processo ensino-aprendizagem.

Com a entrada na licenciatura novos aspetos entraram em jogo e passei a apreciar e a admirar os docentes que demonstravam elevados níveis de conhecimento geral e domínio específico da matéria que lecionavam. Considerei alguns professores indivíduos inacreditavelmente cultos, eloquentes e verdadeiros formadores. Admirei-me muitas vezes com a notória vocação de alguns para a lecionação e a enorme capacidade de captar os alunos para a aquisição e aprofundamento de conhecimentos.

Neste seguimento, considero que a maturidade, a experiência, a formação e a constante atualização e a aquisição de conhecimentos assumem o papel fundamental na evolução das nossas opiniões e convicções, muitas vezes alterando-as ao extremo.

Ser professor nunca foi fácil, pelo simples facto de se trabalhar com seres humanos como matéria-prima. Neste sentido, exige-se a estes agentes educativos, uma preparação profissional de qualidade e capacidade de serem autónomos para enfrentarem a grande diversidade de problemas e desafios inerentes à profissão. Grande parte destes problemas surge no confronto com a prática, no dia-a-dia na escola, na vivência com os alunos, pais, outros professores, funcionários e com a comunidade escolar. Subentende-se desde logo que a aprendizagem não é feita única e exclusivamente nas faculdades, mas que passa substancialmente pela prática, no contacto com a profissão.

Hodiernamente acredito que um bom professor se define pelas cinco disposições enumeradas por Nóvoa (2009), sendo elas: i) o conhecimento, o docente deve dominar o conhecimento específico da matéria que leciona, sendo esta a característica base da profissão docente, uma vez que sem este domínio nenhuma das próximas características faz qualquer sentido; ii) a cultura profissional, que surge com a interação entre docentes, trocas de conhecimentos, na aprendizagem com profissionais mais experientes; iii) o tato pedagógico, capacidade que o professor tem de se relacionar, sensibilidade para conseguir dos alunos o que pretende; e iv) o trabalho em equipa,

participação em projetos educativos e interação na comunidade escolar e o compromisso social. Este é um compromisso que todos os professores devem assumir, por terem a capacidade de intervir na formação dos seus alunos, inculcando-lhes valores, lidando com a diversidade cultural, atuando considerando as suas características individuais. Neste seguimento, deve ter a capacidade de ajustar o ensino de modo a retirar o melhor de cada um, de cada personalidade, de cada pessoa, contornando a conceção antiga de que todos os alunos devem ser tratados de igual forma, optando por um tratamento diferenciado para que todos tenham oportunidade de atingir as mesmas metas.

Neste contexto, parece claro o que considero ser um bom profissional docente, a questão é entender como se atinge esse estatuto. A docência é uma profissão inseparável da personalidade do docente. Todos os valores, conceções, ideais, experiências, têm influência na construção do agente educativo. Daí que se aceite que o professor se forma ao longo do tempo, e que este processo começa antes da formação inicial através de um conjunto de crenças e pré-conceções. Isto é, toda a bagagem que um estudante da área da docência carrega mesmo antes de iniciar a sua formação, construída pelas suas vivências anteriores, terá influência na sua personalidade e, consequentemente, na sua atuação profissional.

O processo de formação iniciado na licenciatura é então responsável por formar o futuro agente educativo de conhecimentos específicos da sua área de lecionação e, assim, preencher a suas conceções prévias de fundamentos teóricos e práticos. No que concerne ao mestrado em ensino, este está estruturado em dois anos de natureza muito distinta. No primeiro ano, são abordados e desenvolvidos conteúdos de cariz didático e pedagógico e, no segundo, decorre o estágio profissional. Este traduz o primeiro contacto que o jovem professor tem com a profissão que escolheu, revelando-se um período repleto de novas experiências, positivas e negativas, de encantos e desencantos. É uma fase que, se bem aproveitada, representa a grande oportunidade do estudante abandonar o papel de aluno e passar a assumir o de professor, incorporando um conjunto diversificado de aprendizagens e experiências. Contudo, como refere Queirós (2014, p. 70) “(...) a aprendizagem da docência não se inicia com o ingresso na profissão, é um processo



construído ao longo da vida, desde a escolarização inicial, momento em que se constituem crenças e concepções que serão submetidas à reflexão e questionamento nos cursos de formação inicial”. Importa referir que este processo é facilitado pelo acompanhamento constante de professores experientes, pelo que o estagiário deve procurar tirar o máximo partido deste contacto.

Em suma, são muitos os fatores que contribuem para a construção do indivíduo como professor, mas o que realmente importa é como estas características se manifestam na atuação profissional do docente. Todo o profissional gosta de ser bom no que faz, contudo esses objetivos nem sempre são atingidos. Para isso o docente deve procurar o aprimoramento constante das suas capacidades e, mais importante, querer ser competente e demonstrar essa vontade no seu quotidiano. Na verdade, esta conclusão vem de encontro ao advogado por Graça (2014, p. 44), quando nos diz que “cada profissional é chamado a empenhar-se na construção da sua própria identidade profissional, e isso é sempre fundamental, mas, por outro lado, nunca suficiente, na medida em que a construção da identidade se revela como um processo equacionado a diversos níveis da complexa trama da estrutura social em que se enreda a capacidade de agência de cada sujeito”.

## **2.2. Expectar o Futuro**

Como ponto de partida para esta experiência de estágio profissional, defini como ambição, essencialmente, aproximar-me ao máximo do que poderá ser considerado um bom professor. Não obstante, entendo que o conceito de “bom professor” é polissémico, assumindo diferentes significados consoante os contextos, a localização histórica, os valores e finalidades que a sociedade atribui à Educação. Neste seguimento, e segundo Graça (2001), a concepção do que é ser um “bom professor” já passou por diversas fases durante a evolução das pesquisas sobre eficácia pedagógica. Assim, para Pimenta (1997) ser “bom professor” não é uma questão, apenas, de condições pessoais. O conhecimento das diversas e contraditórias realidades escolares vai possibilitando que se coloquem as bases do que é ser “bom professor”. Para o autor, “ser “bom professor” não é uma conquista perene, duradoura e

transferível para qualquer circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção.

A carreira docente compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e histórias de vida, configurando-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor (Hargreaves & Fullan, 1992). De facto, o conhecimento que o professor tem da disciplina que leciona interage com conhecimentos, convicções e crenças acerca da educação, do ensino e aprendizagem, acerca dos alunos e acerca dos contextos educativos (Graça, 2001), daí que tenha considerado como maior desafio para este ano letivo encontrar um equilíbrio que me permitisse agregar as minhas características pessoais à minha atuação profissional, otimizando ao máximo o processo de ensino-aprendizagem e construindo a minha identidade enquanto professora. Esta identidade engloba a capacidade de lidar, não só com os alunos, mas também com a restante população escolar e o meio envolvente. No que concerne ao relacionamento e comunicação com os órgãos de gestão da escola e restantes docentes, adotei ao longo do ano letivo uma postura de disponibilidade para a participação em atividades e colaborações propostas pelos demais, procurando, simultaneamente, agregar os mesmos nas atividades organizadas pelo núcleo.

Um dos elementos fulcrais no bom decurso do ano de estágio passa pela relação dos elementos constituintes do núcleo de estágio. Felizmente, ambicionei o núcleo de estágio que acabei por integrar, por incluir as minhas melhores amigas de faculdade e ainda uma Professora Cooperante disponível e disseminadora de um espírito de trabalho e dedicação contagiante. Como todas traçamos para este Estágio Profissional objetivos semelhantes, este relacionamento foi bastante facilitado.

Em relação aos alunos, gostaria de referir que foi com agrado que recebi a informação de que a turma que iria lecionar era um 12º ano. No entanto, devido à proximidade de idades entre mim e os alunos considerei, desde logo, que os primeiros contactos deveriam ser marcados pela criação de algum distanciamento. Isto por considerar que permite marcar a posição do professor em relação aos alunos, definindo *a priori* alguma autoridade, correspondente

ao estatuto de professor, que deve ser trabalhada com o intuito de se tornar adquirida e não imposta. A imposição de regras surge diretamente relacionada com a disciplina que pretendia instituir nos alunos. Assim, defendi, desde o início, que deviam ser traçados limites no comportamento individual e grupal dos alunos, de forma a conseguir encaminhar a turma para um comportamento geral expectável, pelo que agi em conformidade com estas premissas. No que concerne à criação de rotinas na aula de Educação Física, estas visaram a cooperação e o contributo de todos para a melhoria da qualidade das aulas, tendo em vista a aquisição de hábitos e rotinas para o futuro dos estudantes. Aqui surge a ideia da impossibilidade de educar sem referência aos valores, uma vez que eles estão presentes nos vários aspetos do processo de ensino-aprendizagem e são fundamentais na formação e educação dos alunos, enquanto indivíduos integrantes de uma sociedade.

Relativamente às características da turma, procurei considerar as diferenças de individualidades dentro do grupo e providenciar oportunidades de aprendizagem equitativas a todos os elementos, considerando as suas diferenças. A afirmação de Colomer (citado por Queirós, 2012)<sup>1</sup> “Há que promover no âmbito da prática educativa, oportunidades ou possibilidades que permitam que todos sejam tratados de maneira desigual de acordo com as necessidades, motivações, aptidões...desiguais. Defendemos...com justiça e equidade – uma igualdade diferenciada de possibilidades educativas” traduz-nos o comportamento expectável de um professor dos nossos dias, visto que presentemente a multiculturalidade está presente na maioria dos estabelecimentos educativos, bem como a diferenciação de hábitos ou condições de vida, com as quais espero ter conseguido lidar, adaptando o meu comportamento às necessidades dos diferentes alunos. Visei pautar-me pela valorização da diferença e não pela sua exclusão, não obstante este foi um desafio muito exigente neste ano de indução à prática profissional.

---

<sup>1</sup> Documentos de apoio à Unidade Curricular de Profissionalidade Pedagógica. Porto: FADEUP em vigor no Ano Letivo 2012-2013, Queirós, P. (2012).

### 2.3. Estágio Profissional: Mais do que uma Unidade Curricular

*“Durante o Estágio profissional, o estudante-estagiário tem a oportunidade de transformar os seus conhecimentos, no sentido de os adequar às exigências contextuais e concretas da prática.”*

(Batista et al., 2012, p. 95)

O Estágio Profissional constitui-se, de entre as restantes, como a unidade curricular com maior evidência no plano de estudos do Mestrado de EEFEBs. Citando Cunha (2012), este caracteriza-se como o culminar de um processo de formação que possibilita o domínio das competências que a profissão docente solicita, promovendo a formação da própria profissão, especificamente, de professor de EF. Neste seguimento e tal como é sugerido nas normas orientadoras do estágio da FADEUP<sup>2</sup>, “a natureza complexa, unitária e integral do processo de ensino e aprendizagem, bem como as características gerais da atividade do professor que decorre num contexto balizado pelas condições gerais do sistema educativo, pelas condições locais das situações de educação e pelas condições mais próximas da relação educativa, obrigam a uma tentativa de integração e de interligação das várias áreas e domínios a percorrer no processo de formação e, em particular, no Estágio Profissional, de forma a retirar o formalismo das realizações e a promover as vivências que conduzem ao desenvolvimento da competência profissional” (p. 2). Ainda segundo as normas<sup>2</sup> (p. 3), o estágio profissional revela-se como um projeto de formação que apresenta a finalidade de formar o professor profissional, que promove e pratica um ensino de qualidade. É ainda um professor que analisa, reflete e é capaz de justificar a sua atuação de acordo com os critérios do profissionalismo docente e o agregado de funções inerentes ao docente entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.

Neste contexto, e tal como nos dizem Chepyator-Thomsom e Liu; Hill e Brodin; O’Sullivan e Tang (citado por Batista & Queirós, 2013), experienciar o

---

<sup>2</sup> Normas Orientadoras do Estágio Profissional Conducente ao Grau de Mestre em Ensino em Educação nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em vigor no ano letivo 2013/14, Matos, Z.

ensino no seu contexto efetivo revela-se como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores. Ainda neste sentido e de forma paralela ao supracitado, aceita-se que “é nos contextos de ensino reais, em contacto diário com professores experientes, que os futuros professores apreendem a generalidade dos elementos que perfazem a atividade do professor” (Keay, citado por Batista & Queirós, 2013, p. 33). Não havendo uma receita definida com a prescrição da estruturação das práticas de ensino, aceita-se que a chave reside na procura da compreensão do contexto em que a experiência se desenrola, bem como da sua avaliação e análise, permitindo a relevância efetiva dos contributos desta etapa formativa, como nos sugere O’Sullivan (citado por Batista & Queirós, 2013).

É neste seguimento que se conclui que o Estágio Profissional “visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”<sup>3</sup> (p. 3).

Em suma, considero o Estágio Profissional um momento de confrontação com a profissão na sua dinâmica. Aqui são vivenciadas as responsabilidades inerentes à docência, sendo o espaço onde o professor iniciante tem oportunidade de fazer a transferência do conhecimento teórico adquirido na sua formação para as exigências práticas da profissão. Além disso, assume-se como o momento de contacto com os alunos, havendo uma vivência efetiva da dualidade de ensinar e aprender. Considerando que a essência da profissão remete para o ato de ensinar, qualquer docente ambiciona através dos processos de ensino que adota, conseguir criar sinergias entre estes mesmos conceitos. Assim, o Estágio Profissional ao confrontar o estudante, futuro professor, com a realidade do ensino surge como o ponto de partida para a construção da sua identidade profissional como docente.

---

<sup>3</sup> *Normas Orientadoras do Estágio Profissional Conducente ao Grau de Mestre em Ensino em Educação nos Ensinos Básico e Secundário*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em vigor no ano letivo 2013/14, Matos, Z.

## 2.4. Paradigma Professor-Estudante

*“Durante os primeiros anos da carreira profissional, por mais adequada que seja a preparação do professor em termos científicos e pedagógicos, **existe sempre o chamado “choque com a realidade”, resultante das diferenças encontradas entre a formação inicial e o que de facto acontece na realidade.**”*

(Simões, citado por Queirós, 2014, p. 72)

Ultrapassada a formação inicial, chegou o momento de confrontar a realidade da profissão e as suas exigências. Nesta fase inicial vivenciei um misto de emoções, sentindo-me preparada para o desafio e confiante na minha formação, mas receosa do desconhecido e dos seus requisitos. Por conseguinte, só a confrontação com a realidade atestaria se estava ou não preparada para o desafio, pelo que de acordo com Queirós (2014) a fase inicial da aprendizagem profissional da docência tem tão de importante quanto de difícil na carreira de um professor.

A operacionalização da formação teórica na prática educativa não se cinge unicamente à lecionação. Nesta profissão são-nos igualmente atribuídas responsabilidades de planeamento e de gestão, bem como de elemento integrante de uma escola, comunidade e profissão, para os quais se espera que estejamos preparados no momento de confronto com a prática profissional. De facto, “poucas profissões permitem um contacto tão direto e intenso com a futura atividade profissional” (Queirós, 2014, p. 71), pelo que os professores-estagiários são confrontados com desafios que principiantes de outras profissões não enfrentam, sendo-lhes delegadas de imediato responsabilidades que em muito se assemelham às dos professores experientes (Arends, 1995).

Naturalmente, um primeiro contacto com a profissão é marcado por alguma ansiedade, como está plasmado no excerto do meu diário a seguir apresentado:

*A primeira semana de estágio caracterizou-se essencialmente por ser uma semana de muita expectativa e ansiedade prévias. **A consciência de que seria um ano letivo completamente díspar dos vividos até então, inflacionou sobremaneira o típico nervoso miudinho característico da aproximação de um novo ano letivo.** (Diário de Bordo, 1ª Semana)*

Esta ansiedade surge aliada a uma indecisão acerca da nossa posição: professora ou estudante? Efetivamente, o reconhecimento deste cenário intensifica esta indecisão, visto que tinha consciência que ser-me-ia exigido ser professora num espaço em que já tinha sido aluna e que estava repleto de memórias neste papel. No entanto, uma maior maturidade e o reconhecimento de que tinha sido preparada para este novo papel, favoreceram a mudança de atitude, permitindo-me camuflar estes sentimentos face aos alunos.

O maior desafio neste confronto inicial com o contexto real de ensino, foi ter que me desdobrar nestes papéis: atuar como aluna face aos meus professores e atuar como professora face aos meus alunos. Não obstante este sentimento, com a gradual descontração face à posição, mostrou-se natural assumir estes papéis, fundindo-se num papel e não em dois, pois um professor nunca deixa de ser um estudante.

Esta alteração do meu entendimento deveu-se, em muito, à progressiva integração no núcleo de professores da escola, aliado ao reconhecimento do meu estatuto de professora por parte dos alunos. Depreende-se então que “à medida que os principiantes vão abandonando o estatuto de inexperientes e adquirindo o de membro plenamente socializado de uma profissão, estas ansiedades e dificuldades acabam por desaparecer” (Arends, 1995, p. 483), contribuindo para uma maior clarificação dos sentimentos e consequente aumento da segurança.

Atualmente considero que este misto de emoções conduziu-me a aprendizagens gratificantes. Com efeito, a necessidade que tive de procurar soluções, fomentou o meu crescimento pessoal e profissional. Pessoal ao forçar-me a ultrapassar os obstáculos e a assumir-me como adulta interveniente na formação de crianças e profissional ao desafiar-me a assumir a minha profissão na sua quase plenitude.





### **3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL**



### **3.1. O Estágio Profissional à luz da FADEUP**

Segundo Cunha (2008), as transformações sociais, cada vez mais rápidas, associadas à complexidade da dimensão educativa, fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente no seio de instituições escolares cada vez mais heterogéneas e multiculturais. Assim, importa referir que a prática de um ensino de excelência além de depender fortemente da predisposição do professor-estagiário, comporta igualmente a relação entre os indivíduos intervenientes no Estágio Profissional, as características do espaço onde este ocorre e a regulamentação segundo a qual se rege.

Tal como nos informa o regulamento da unidade curricular Estágio Profissional<sup>4</sup>, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, a Iniciação à Prática Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física integra o Estágio Profissional – Prática de Ensino Supervisionada e o correspondente Relatório, rege-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica acerca da Habilitação Profissional para a Docência.

No que concerne à legislação, a estrutura e funcionamento do Estágio Profissional adotado pela FADEUP no presente ano letivo, 2013/2014, consideram os princípios decorrentes das orientações legais constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, que se reporta ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física e à obtenção de Habilitação Profissional para a Docência. Assim, o Estágio Profissional integra o plano de estudos do Segundo Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e decorre no segundo ano do ciclo de estudos. A conclusão do referido ciclo traduz-se na habilitação para a docência de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da FADEUP e o Regulamento do Segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da

---

<sup>4</sup> Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo De Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em vigor no ano letivo 2013/14 Matos, Z.

Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, bem como as restantes normativas da unidade curricular de Estágio Profissional, constituem os documentos estruturantes que enquadram o Estágio Profissional no âmbito do presente Mestrado.

O Regulamento da Unidade Curricular do Estágio Profissional<sup>5</sup> estabelece que este decorre num Núcleo de Estágio, no contexto escola e com orientação conjunta de um(a) Orientador(a) da Faculdade e um(a) Professor(a) Cooperante da Escola. Aqui, o estudante-estagiário conduz, na totalidade, o processo de ensino/aprendizagem de uma turma do ensino básico ou secundário, mantendo presente que o(a) professor(a) da turma é o(a) professor(a) cooperante. Todo o processo de conceção, planeamento e realização é supervisionado pelo(a) professor(a) cooperante e acompanhado pelo(a) orientador(a) de estágio, sendo que os colegas de estágio participam nos processos de conceção e planeamento.

“As competências profissionais, associadas a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade, reportam-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto)”<sup>5</sup> e organizam-se em três áreas de desempenho, sendo elas:

- Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;
- Áreas 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade;
- Área 3 – Desenvolvimento Profissional.

### **3.2. A Candidatura: Decisão Difícil, Escolha Acertada**

O momento da candidatura foi essencialmente marcado por algumas indecisões, em resultado das muitas variáveis a considerar nesta tomada de decisão, designadamente a localização da escola, as experiências de antigos professores estagiários nas mesmas e os possíveis candidatos ao núcleo de estágio. Para uma tomada de decisão consciente e acertada, procurei reunir o máximo de informação que poderia influenciar o meu parecer sobre a instituição, mais especificamente no que se relaciona com o Estágio

---

<sup>5</sup> Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo De Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em vigor no ano letivo 2013/14 Matos, Z.

Profissional na instituição que colocaria como primeira opção, tal como refiro na 1ª Semana do meu Diário de Bordo:

*Segundo algumas opiniões já consultadas aquando da candidatura às escolas, o estágio na ESMGA seria muito trabalhoso e talvez não muito recompensador, porém decidi(mos) aceitar o desafio e escolher este estabelecimento de ensino como 1ª opção de colocação.*

Após pesar as diferentes variáveis, a localização e a vontade de aprender sobressaíram e a ESMGA foi a selecionada. Não obstante esta decisão, foi com alguma ansiedade que aguardei pelo resultado das colocações, principalmente por querer conhecer os meus companheiros de trabalho. A notícia chegou e não podia ter sido mais bem-vinda, as minhas companheiras de núcleo seriam exatamente as minhas companheiras de faculdade, as minhas amigas.

*Neste seguimento, dia 3 de Setembro lá estávamos nós, o trio do costume, numa escola que nenhuma frequentou, a trabalhar com pessoas que nunca vimos. Eis senão quando a descoberta se inicia. Novas instalações, novos colegas, novos serviços, novas exigências, novas responsabilidades, novas posturas e uma nova realidade. Ainda sem alunos mas já com regras próprias, foi altura de começarmos a conhecer a escola e o seu funcionamento, a direção, os funcionários, alguns docentes que foram surgindo e, essencialmente, as instalações. Este primeiro dia foi então o dia da visita guiada, onde passamos por todos os blocos e serviços e, finalmente, pelas instalações desportivas. (...) Foi com agrado que percebemos que as condições de trabalho seriam ótimas. (Diário de Bordo, 1ª semana)*

Assim, com uma localização favorável, com ótimas condições de trabalho e o melhor núcleo de estágio possível, encarei este desafio de sorriso nos lábios, feliz por ter iniciado o processo de estágio com uma decisão bem tomada.

### **3.3. A Escola Cooperante: um Palco de Aprendizagens**

Criada a 8 de Agosto de 1956, através da publicação no Diário do Governo do Decreto n.º 40725 do Ministério da Educação Nacional (Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional), a Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida surge inicialmente com a designação de Escola Industrial e Comercial de Espinho. Esta é uma instituição que pertence à Direcção Regional de Educação do Norte e situa-se na Rua 35, em Espinho.

Vocacionada para o ensino técnico, a Escola acompanhou as sucessivas reformas do sistema educativo, oferecendo hoje, aos alunos, uma

variada gama de opções que se enquadram nos Cursos Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos e para a Vida Ativa. Em 2012, a Escola passou a integrar o Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, juntamente com a Escola EB 2/3 Secundária Domingos Capela, EB1 nº 2 de Espinho, EB1 /JI da Marinha, EB 1 do Calvário, EB1/JI Quinta da Seara, EB1/JI do Monte, EB1 da Bouça e EB1/JI da Lomba.

É importante referir que a Escola foi recentemente remodelada pelo projeto “Parque Escolar”, um projeto de intervenção que reflete as diretrizes definidas pelo Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, bem como as novas exigências decorrentes do projeto educativo da escola, dos modelos de ensino-aprendizagem contemporâneos e dos atuais parâmetros de qualidade ambiental e de eficiência energética. O edifício existente manteve a sua configuração original, tendo-se procedido à sua reorganização interna.

Face ao observado consideramos que a Escola tinha capacidade para albergar um elevado número de alunos sem comprometer a qualidade do ensino. Relativamente às instalações desportivas e o material existente para a lecionação das aulas de Educação Física, verificamos que possibilitam a abordagem de uma panóplia de modalidades muito diversificada, como por exemplo: Basquetebol, Futebol, Voleibol, Andebol, Atletismo, Ginástica, Corfebol, Badminton, Judo, Atividades de Ar Livre e Orientação. Para além destes elementos, a existência de material não específico viabilizava o planeamento de aulas criativas e dinâmicas, permitindo-nos tornar as aulas cativantes, o que muitas vezes não é possível quando se tem acesso exclusivamente a materiais convencionais. A perceção que tivemos é que tínhamos ferramentas que nos permitiriam contribuir para a filiação dos alunos às aulas de Educação Física.

No que concerne à lecionação da Educação Física e mais especificamente à ocupação dos espaços de aula, o grupo de EF elabora um *roulement* de instalações que rege a sequência de espaços a ocupar por cada turma ao longo do ano letivo. Neste seguimento, procede-se à troca de instalações na transição de períodos e na metade do primeiro e segundo períodos, perfazendo um total de cinco rotações por cinco espaços. Assim, a

planificação anual está diretamente relacionada com a distribuição dos espaços e com as modalidades a abordar ao longo do ano letivo.

*Aqui, encontramos excelentes instalações exteriores, com dois espaços recentes, um ideal para a prática de futebol e andebol (que inclui ainda tabelas de basquetebol lateralmente) e outro para a prática de basquetebol a campo inteiro, o segundo com bancada. Além disso, encontrámos ainda uma pista e caixa de areia para a prática de saltos, uma rede de voleibol sem campo delimitado e um espaço onde é possível abordar a corrida de velocidade. Relativamente às instalações interiores, encontramos um ginásio de dimensões consideráveis, contudo o pavilhão polidesportivo é relativamente reduzido. Não obstante, a professora cooperante referiu que haveria um roulement de instalações, permitindo a cada turma ter um dos seguintes espaços: campo de futebol/andebol, campo de basquetebol, ginásio, pavilhão e piscina municipal. Neste seguimento, o pavilhão que seria reduzido para uma escola comum, torna-se um amplo espaço para uma turma exclusivamente. (Diário de Bordo, 1ª semana)*

### 3.4. Convívios na Docência como Facilitadores da Integração

Considerando que ser professor não se esgota exclusivamente na relação com os alunos e na prestação na “sala de aula”, encarei, desde cedo, a integração na comunidade escolar como parte do processo do meu percurso para ser professora de uma Escola. De facto, criar uma relação com os restantes docentes e funcionários sempre esteve presente no meu conjunto de metas a atingir neste ano de Estágio Profissional, porquanto considero que permite aprender pela troca de competências e melhorar o ambiente e satisfação no “local de trabalho”.

Durante a primeira semana de Estágio as reuniões na escola tiveram início, começando pela reunião de apresentação dos novos professores. Relembro que nesta reunião, a Professora Cooperante não esteve presente, pelo que me senti, no meio de todos aqueles professores e sem ninguém para falar por nós, um pouco desamparada. Não obstante, passadas as apresentações iniciais a timidez foi-se dissipando e o à-vontade consolidou-se. No final da semana deu-se a primeira reunião de professores, com todos os professores do agrupamento.

*Aqui, curiosamente, estávamos sentadas na terceira fila, quando os restantes professores de Educação Física nos vêm chamar com a expressão “O que estão aí a fazer? Os professores de Educação Física não se sentam à frente! Venham cá para trás!” e lá fomos nós. Foi então nesta reunião que **travamos conhecimentos com os colegas de grupo disciplinar, o que para mim foi ótimo e me transmitiu um sentimento de pertença que tinha receio de não vir a sentir.** (Diário de Bordo, 1ª Semana)*

Inicialmente, não concebia como iria misturar-me com professores da faixa etária dos meus pais e sentir-me um deles, tal como referi na 2ª Semana do meu Diário de Bordo:

*Estas reuniões marcaram-me essencialmente por **criarem espaço para o desenvolvimento de relações, que foram veículos facilitadores ao meu processo de integração, porquanto permitiram o contacto e comunicação com os colegas do grupo disciplinar.** Neste contexto, posso ressaltar uma situação em que em conversa com uma colega lhe chamei Professora Ana, ao que ela me respondeu: “Para quê o Professora? Não és professora também? Queres que te trate por Professora Joana?” Naturalmente a minha resposta foi negativa, pelo que a partir daí fiz o esforço de a tratar apenas por Ana. Digo o esforço, porque tal como o refletido na semana anterior, **ainda me custa eliminar a barreira que criei entre mim e os restantes professores, porém espero que com o tempo e com ajudas como a supracitada consiga eliminar essa distância.***

Com o passar do tempo e a repetência de contactos com os colegas, as ansiedades iniciais foram-se dissipando, até porque o relacionamento acabou por surgir naturalmente e os restantes colegas do grupo disciplinar de EF tiveram aí um papel fundamental, incluindo-nos nas conversas e nos programas. Assim:

*Foi também nesta semana que ocorreu o primeiro almoço com os professores de Educação Física da ESMGA e ainda alguns elementos da direção. **Estas atividades não letivas e proporcionadoras de ambientes descontraídos e de maior liberdade permitem, por norma, uma maior facilidade na integração e a aproximação aos colegas docentes.** Neste seguimento, este almoço não foi diferente e apresentou-se como um espaço onde pudemos interagir mais livremente com os colegas e assim criar empatias facilitadoras das exigências que o estabelecimento de ensino alberga. **É com sinceridade que anseio por próximos encontros desta natureza, porque efetivamente facilitam a convivência no horário de trabalho/estágio.** Até a confeção da sobremesa que poderia ser encarada como mais uma tarefa a realizar, se tornou uma forma de descontração muito bem acolhida num meio de semana, contribuindo também para a interação ao longo do almoço, criando-se uma ambiente de companheirismo e pura descontração. (Diário de Bordo, 4ª Semana)*

Efetivamente, estes e outros almoços viriam a acontecer com alguma regularidade, essencialmente com um grupo mais reduzido de professores de EF, que todas as semanas combinava pelo menos um almoço em conjunto. Estes momentos foram fulcrais no desenvolvimento das relações e na sua transposição para o contexto escolar. Naturalmente, muitas vezes o tema abordado nas conversas de almoço passou pela EF em várias das suas vertentes, nomeadamente episódios interessantes sobre professores e alunos ou exemplos de situações de aprendizagem de determinado conteúdo. Deste modo, estes pequenos momentos revelaram-se grandes oportunidades de aprendizagem e de troca de experiências acerca do que é o Ensino em



Portugal, do que é ser Professor e de experiências particulares de cada um que serviram como ensinamentos passíveis de serem transpostos para as nossas aulas. Este ponto foi muito marcante no meu ano de Estágio, porquanto foi facilitador dos momentos mais complicados, traduzindo-se numa ótima forma de encarar os dias na escola pelo bom ambiente que lá encontrei diariamente. Além do descrito sinto que fiz ali bons amigos e que apesar de no futuro, naturalmente, o contacto se vá perdendo, serão pessoas que guardarei em mim e que acredito que estes, durante os próximos tempos, também recordarão as estagiárias de 2013/14.

### **3.5. 12º Ano: Um Confronto de Idades**

De acordo com Mesquita e Graça (2009), é crucial reconhecer que o delineamento do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente as metodologias e os conteúdos a lecionar, deve ser precedido de um conhecimento dos alunos, das suas experiências, motivações e dificuldades. Assim, a necessidade de procurar conhecer as particularidades dos alunos, que, de uma alguma forma, podem influenciador o processo-ensino aprendizagem é parte integrante das tarefas inerentes à atividade do professor.

Para efetuar a caracterização da turma, tive em consideração as informações oriundas das fichas de caracterização (Anexo 1), distribuídas na aula de apresentação (aula nº1); os seus comportamentos, no que comporta às categorias liderança, cooperação, empenho, participação e socialização; a avaliação inerente ao domínio sócio-afetivo, realizada nas aulas lecionadas até ao momento; o nível de desempenho nas modalidades de voleibol e basquetebol – resultados decorrentes das avaliações diagnósticas que tinham sido realizadas até à altura -, bem como a aptidão física avaliada nas aulas iniciais, por recurso à Bateria de Testes Fitnessgram.

A análise dos dados resultantes das fichas de caracterização individual (Anexo 1) permitiram-me conhecer mais detalhadamente os alunos em particular e a turma em geral, pelo que os resultados e as conclusões retiradas serviram de guião ao processo de planeamento das aulas e potencialização da minha intervenção e atuação junto dos alunos. De facto, constatei que a média de idades dos alunos era de 17 anos, a maioria dos pais era efetivo e

prevalecia o 3º ciclo nas habilitações académicas. Quanto aos dados escolares, a maioria dos alunos referiu a Matemática como sendo a disciplina mais difícil e a Biologia como disciplina preferida. Sob o ponto de vista da saúde, a maioria dos alunos não referiu qualquer doença relevante, contudo foram mencionados alguns problemas, tais como: rótulas desviadas, artrite reumatoide, asma, anemia hemolítica autoimune, miopia e alergias. Desta panóplia de referências a asma foi a única a interferir com a prestação da aluna nas aulas de EF. No que concerne às preferências desportivas a maioria dos alunos selecionou as modalidades coletivas como sendo as preferidas, sendo a mais mencionada o futebol. Outro dado relevante, é que apenas seis alunos praticavam desporto fora da escola, desses cinco eram federados em modalidades desportivas (pólo aquático, futebol e voleibol). No que concerne às modalidades que os alunos mencionaram como aquelas que preferiam abordar no 12º ano - isto no cumprimento das diretrizes dos programa de EF, que considera que as preferências dos alunos devem ser tidos em consideração na definição curricular deste ano de escolaridade - a distribuição das preferências foi a seguinte:

**Quadro 1** - Modalidades preferidas pelos alunos para serem abordadas no presente ano letivo

Selecionar 2	Nº Votos	Selecionar 2	Nº Votos	Selecionar 1	Nº Votos
Futebol	13	Raquetes	21	Atletismo	15
Andebol	9	Jogos Tradicionais	5	Ginástica	11
Basquetebol	15	Luta	6		
Voleibol	15	Orientação	11		
		Natação	9		

Nota: Selecionar 2 ou 1 reporta-se ao número de modalidades a selecionar por subgrupo para integrar o planeamento anual.

Já a análise dos dados referentes à aplicação da Bateria de Testes Fitnessgram (Anexo 2) sintetizada no Quadro 2, permitiu-me deter o nível dos alunos e ajudou-me a compreender que é imperativo dedicar parte das aulas à

condição física, com incidência nas capacidades em que os alunos se encontravam na Zona com Necessidade de Incremento (ZNI), e ao consequente desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas.

**Quadro 2 - Análise dos dados Fitnessgram**

<b>FITNESSGRAM</b>	<b>MODA</b>
IMC	Saudável (22 alunos)
Vaivém	Saudável (9 alunos) e Não Saudável (9 alunos)
Senta e Alcança MI Direito	Não Saudável (16 alunos)
Senta e Alcança MI Esquerdo	Não Saudável (18 alunos)
Extensão do Tronco	Acima da Zona Saudável (19 alunos)
Extensão de Braços	Saudável (12 alunos)
Abdominais	Acima da Zona Saudável (14 alunos)
Impulsão Horizontal	Não Saudável (17 alunos)
Velocidade 40m	Saudável (15 alunos)

Com base nestes dados, ao longo do ano tive preocupação em procurar dotar os alunos de conhecimentos que lhes permitissem realizar os exercícios fora do contexto da aula, indo de encontro às finalidades da Educação Física que visam, entre outras, a manutenção de um estilo de vida saudável e ativo.

No que concerne ao nível de desempenho evidenciado pelos alunos nas avaliações diagnósticas de voleibol e basquetebol, enquadrei-os no patamar elementar, visto que detinham os conhecimentos base inerentes ao ano de escolaridade em que estavam inseridos, contudo, em comparação com as turmas das minhas colegas estagiárias, posso afirmar que era a turma com maiores dificuldades a este nível. Neste seguimento, considero que este facto advém das inúmeras dificuldades que estes apresentavam no que concerne ao empenhamento nas tarefas, pelo que coloquei como objetivo procurar que estes encarassem a aprendizagem com maior seriedade e que se consciencializassem de que se encontravam num ano de preparação para o

ensino superior. Face ao facto de os alunos tenderem a relativizar as situações de aprendizagem, a envolvimento, o empenhamento e consequentemente a aprendizagem, acabavam por sair comprometidos. Neste quadro, na apreciação intermédia da turma<sup>6</sup> referi que os alunos:

***Exigem um controlo permanente por parte do professor, visto que tendem muito a adotar comportamentos desviantes. Demonstram-se pouco exigentes com eles próprios e adotam uma postura de facilitismo, considerando ainda que sem esforço terão as classificações que pretendem. Relativamente imaturos. A dinâmica do grupo é positiva, não se verificando atritos entre os diversos elementos.***

Outro elemento que sobreveio foi a proximidade de idades dos alunos com a minha (como referido 17, idade média de 17 anos), sendo que muitos alunos eram bem mais altos que eu. Inevitavelmente, o receio de não conseguir controlar estes jovens, quase adultos, surgiu nos primeiros contactos. Contudo, não fui refém destes pensamentos e, procurando um equilíbrio entre aceitá-los como jovens ou como adultos, encarei a minha posição num patamar hierárquico distinto, independentemente das idades ou tamanhos.

Assim, esforcei-me por não questionar internamente a minha posição e demonstrar uma confiança que me pareceu ter transparecido para os alunos que, muito satisfatoriamente, nunca a comprometeram.

---

<sup>6</sup> Reflexão com dados disponibilizados à Diretora de Turma acerca da prestação da turma nas aulas de EF, numa fase intermédia do 1º Período.

## **4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**



## **4.1. O Processo de Ensino Aprendizagem**

*“Os professores mais eficazes acreditam que os alunos conseguem aprender e assumem que a sua grande responsabilidade é ajudá-los a aprender.”*

(Mesquita & Graça, 2009, p. 41)

### **4.1.1. Um modelo de planeamento, três valências**

Em tempos a EF e o Desporto eram encaradas como áreas que não ostentavam qualquer base de conhecimento definido, no fundo a atividade física era única e exclusivamente retratada por atletas (Vickers, 1990). Na atualidade estes fundamentos foram ultrapassados e prova disso, designadamente em Portugal, são os programas de EF que visam proporcionar experiências educacionais decorrentes num ensino continuado, em que estão plasmados valores importantes para a sociedade, possibilitando o desenvolvimento de atitudes positivas sobre a atividade física, no que respeita à saúde e bem-estar ao longo da vida. Neste quadro, é potenciado o sentimento de que os alunos estão a ser formados numa disciplina e numa área do conhecimento que os valoriza, devendo esta ser ensinada num ambiente formal, na escola.

Nesta perspetiva, o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990), providencia uma ferramenta para sistematizar o processo. Este modelo permite estruturar o conhecimento necessário para diversos contextos, tais como o ensino, o treino desportivo e a prática de exercício físico de lazer. Deste modo, os princípios de instrução e planeamento formulados são comuns a todos os desportos e atividades, que podem ocorrer em três contextos distintos - escola, treino e recreação - existindo aspetos realçados e inibidos dependendo do contexto.

O primeiro contacto com o planeamento surgiu logo na primeira semana de estágio, com a confrontação com os documentos escolares. Assim, percecionamos, desde logo, que um planeamento adequado implica, para além dos pressupostos, o conhecimento do Projeto Educativo da Escola, do seu

Regulamento Interno, das condições espaciais de ensino e ainda da turma alvo.

Além destes documentos normativos, a análise do Plano Anual de Atividades, e a confrontação com os critérios avaliativos definidos *a priori* pelo Grupo de EF, permitiram a articulação de objetivos e definição de finalidades a propor para o ano letivo, dando significado ao planeamento. Para Alarcão (1996, p. 176), “os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação da pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.” É portanto decisivo que o professor nos processos de planeamento e realização do ensino incorpore a regulação dos interesses do aluno em conformidade com as exigências programáticas e sociais.

Face ao exposto, para estruturar o planeamento anual, das diferentes unidades didáticas e das aulas, o nosso núcleo de estágio recorreu ao modelo de Vickers (1990).

## **PLANEAMENTO ANUAL**

No que concerne ao planeamento anual, tivemos em consideração o ano de escolaridade das turmas e os respetivos programas de Educação Física (E.F.), a realidade da Escola Cooperante, o seu Projeto Educativo e Regulamento Interno. Neste contexto, consideramos positivo o Planeamento Anual representar uma das primeiras tarefas do professor, pois permite o enquadramento de toda a ação pedagógica, refletindo-se numa intervenção mais eficaz no processo de ensino aprendizagem. Desta forma, realizamos uma análise crítica das variáveis que influenciam o processo ensino aprendizagem (a seguir indicadas) e, mediante as ilações retiradas dessa análise, tomamos decisões para todo o ano letivo.



Numa primeira fase do planeamento, analisamos as variáveis do contexto que interferem direta e indiretamente no processo de ensino aprendizagem, de forma a intervir mais pertinente e coerentemente ao nível escolar. Esta consistiu fundamentalmente numa análise da disciplina de Educação Física no plano curricular, do envolvimento onde a instituição está inserida, nomeadamente no que concerne aos seus recursos materiais, humanos e temporais e, por fim, dos alunos à nossa responsabilidade, através das caracterizações individuais e da caracterização do escalão etário.

Posteriormente seguiu-se a fase das decisões, onde foi determinada a extensão e a sequência dos conteúdos (através da discriminação das Unidades Didáticas das diferentes modalidades a abordar (Anexo 3), os objetivos (gerais e específicos), para cada uma das áreas transdisciplinares, os métodos de avaliação a aplicar, bem como as progressões pedagógicas inerentes às áreas de extensão curricular da Educação Física. No Quadro seguinte, é possível inferir acerca das modalidades abordadas ao longo do ano letivo:

**Quadro 3** - Modalidades lecionadas no ano letivo 2013/14

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Voleibol	Dança	Natação
Basquetebol	Ginástica	Atletismo
	Orientação	
	Natação	

Esta tarefa de concretização do MEC Anual, por ser bastante extensa, quando finalizada sobreveio um sentimento de satisfação e realização pessoal, aliado ao pragmatismo de termos elaborado uma ferramenta de sustentação de todo o processo de planeamento do ensino-aprendizagem.

## **PLANEAMENTO DAS UNIDADES DIDÁTICAS**

O MEC para as Unidades Didáticas é constituído por categorias do conhecimento que derivam da análise profunda de uma dada modalidade, sendo baseadas em fundamentos transdisciplinares, isto é, refletem um pensamento transdisciplinar que identifica as habilidades técnicas e táticas da modalidade, colocando em evidência conceitos das ciências do desporto

influenciam o processo de ensino/treino. Por conseguinte, este modelo pretende ligar o conhecimento de uma matéria com a metodologia e as estratégias que promovem o seu ensino ou treino, evidenciando o modo como a matéria é estruturada, identificando essa estrutura e servindo-se dela como guião para o ensino (Vickers, 1990). Esta análise é baseada no conhecimento das habilidades, técnicas e táticas, resultando na disposição de conceitos organizados numa estrutura hierárquica de conhecimentos.

Segundo a autora deste modelo, o cerne desta técnica de planeamento é o conhecimento, ou seja, centra-se no conteúdo. Nesta perspetiva, este modelo preocupa-se com a natureza da matéria e com o que ensinar, contrariando outros modelos de instrução que se baseiam no processo, ou seja, preocupam-se com o como ensinar.

O MEC engloba dois tipos de conhecimentos, o conhecimento declarativo, que se baseia na análise específica das modalidades, refletindo as categorias transdisciplinares e o conhecimento processual que se fundamenta nas estratégias, na metódica, no como ensinar e no planeamento propriamente dito.

Para além dos diferentes tipos de conhecimento, este modelo é igualmente composto por várias fases, designadamente, a fase de análise (módulos 1, 2 e 3), de tomada de decisão (módulos 4, 5, 6, e 7) e de aplicação (módulo 8). A primeira fase englobou a análise da modalidade através de um conhecimento estrutural hierarquizado, a análise dos estudantes e do ambiente de ensino. A fase da tomada de decisão teve por objetivo determinar uma esfera de ação e sequência apropriadas, traçar objetivos, estruturar um sistema de avaliação e preparar progressões no ensino. Por último, a fase de aplicação, introduziu os instrumentos de planificação básicos usados em todo o ensino, nomeadamente, a planificação de aulas e unidades didáticas, planificação sazonal e anual, currículo completo, programas de desenvolvimento e técnicas para o ensino individualizado.

Neste enquadramento, o módulo 1 teve como intuito primordial a organização do conhecimento. Deste modo, foi-nos possível analisar a modalidade desportiva em estruturas de conhecimento, requerendo a escolha hierárquica de análise transdisciplinar das categorias do conhecimento. Este módulo conteve as habilidades, estratégias e conceitos de ciência do desporto

a serem ensinados. A concretização deste módulo envolveu uma forte pesquisa, no entanto este trabalho permitiu-me ampliar o domínio de conhecimento das diferentes modalidades lecionadas e proporcionou-me uma maior confiança da ação, especialmente nas modalidades com as quais estava menos familiarizada, designadamente a Dança e a Orientação.

O módulo 2 incluiu a análise do ambiente de aprendizagem e de ensino, isto é, análise das condições ambientais e constrangimentos, com o objetivo de compreender o contexto específico de ensino. O módulo 3 requereu a análise dos alunos, com a finalidade de determinar o seu nível de entrada e classificá-los como iniciantes, intermédios ou avançados. A concretização deste módulo envolveu um trabalho de análise intensivo, particularmente, dos alunos e dos seus níveis iniciais em cada modalidade. Por este motivo este módulo destacou-se como passo determinante para todas as fases subsequentes.

Na fase de decisão, o módulo 4 incidiu na decisão da extensão e sequência dos conteúdos a lecionar para uma unidade ou época. Numa fase inicial do estágio profissional, sustentamo-nos sobremaneira neste módulo para a planificação das aulas. Porém, numa fase subsequente o suporte recaiu maioritariamente sobre a aplicação do módulo 8.

No módulo 5 foram determinados os objetivos. Para a concretização deste módulo baseamo-nos nas componentes críticas enumeradas no módulo 1 e que pretendíamos que no final da unidade didática fossem dominadas pelos alunos. No módulo 6 foram estabelecidos os critérios de avaliação dos alunos relativamente às habilidades motoras, ou seja, apresentado o esquema de avaliação global para os objetivos. A concretização deste módulo saiu facilitada por se sustentar nos módulos anteriores, pelo que os critérios de avaliação se centraram nos objetivos traçados para o ensino da modalidade. No módulo 7, foram selecionadas as progressões das atividades de aprendizagem a utilizar ao longo da UD. As atividades de aprendizagem são selecionadas para ajudar os alunos a alcançar os objetivos e níveis de avaliação definidos. A principal dificuldade prendeu-se com a definição das situações de aprendizagem *a priori*, não obstante após a sua concretização a utilidade e aplicabilidade deste planeamento foi bastante visível e facilitadora da minha intervenção.

Por fim, a fase de aplicação restringiu-se ao módulo 8. Apesar de ser bastante trabalhoso, numa fase posterior o planeamento sustentou-se essencialmente neste módulo, por representar a síntese da informação oriunda dos módulos anteriores, o que viria a facilitar sobremaneira o planeamento das aulas (Anexo 4).

Importa referir que a estruturação base dos MEC's para as diferentes unidades didáticas foi realizada em núcleo de estágio, o que potenciou a sua estruturação, ao incorporar o conhecimento das três professoras-estagiárias e as correções da Professora Cooperante.

Considerando as especificidades das diferentes modalidades, algumas acabaram por apresentar semelhanças ao nível da estruturação das aulas e modo de ensino, nomeadamente o Basquetebol e o Voleibol, tal como espelha o excerto seguinte:

*Aliado ao leccionamento do voleibol, o basquetebol foi substancialmente abordado com recurso a formas básicas de jogo, considerando que este exige o domínio e aplicação dos conteúdos técnicos e táticos e confere autenticidade às situações de aprendizagem. O ensino do jogo pelo jogo estimula a compreensão dos mecanismos que lhe são inerentes e suscita a resolução de problemas que surgem neste contexto, apelando ao recurso das habilidades táticas e técnicas desenvolvidas pelos discentes. (...) **Considerando que se tratava igualmente de uma modalidade coletiva, foi-me possível transferir alguns métodos da modalidade mais dominada, o voleibol. Estes métodos prenderam-se essencialmente com a organização da aula, o trabalho por grupos e a organização das equipas.** (Reflexão da Unidade Didática de Basquetebol, 1º Período)*

As disparidades entre as diferentes unidades didáticas recaíram também sobre o tempo dedicado à preparação de cada uma. De facto, as modalidades com as quais estava mais familiarizada exigiram menos preparação do que outras em que não dominava de forma tão aprofundada a matéria de ensino, como por exemplo a dança:

*Por conseguinte, durante a toda a unidade didática, **esta exigiu muito treino preparativo das aulas**, passando inicialmente pelo reconhecimento dos passos e numa fase posterior procurando a melhor forma de os transmitir aos alunos (em espelho, de costas, por partes, etc). (Reflexão da Unidade Didática de Dança, 2º Período)*

Ressalve-se também que no decurso das unidades didáticas acabei por recorrer a estratégias que não tinha contemplado no planeamento, como por exemplo:

**Em todas as aulas destinadas à apresentação dos percursos optei por dividir a turma, saindo as três primeiras equipa aos zero segundos e as duas últimas após trinta ou quarenta e cinco segundos.** O meu objetivo passou por evitar coincidências

de equipas nos mesmos postos, contudo este facto nem sempre é possível de controlar. (Reflexão da Unidade Didática de Orientação, 2º Período)

## PLANEAMENTO DAS AULAS

Este nível de planificação, à semelhança dos níveis anteriores, no início foi facilitado pelo facto da base de planificação ser transversal às três turmas do núcleo de estágio (eram três 12º anos), excetuando algumas adaptações que foi necessário introduzir para cada turma, tal como afirmei em Diário de Bordo, na 2ª Semana:

*A segunda semana fica caracterizada pela planificação mais intensiva da semana seguinte, no que concerne essencialmente aos planos de aula. **Este processo foi facilitado pela possibilidade de, inicialmente, as aulas serem planeadas e lecionadas em conjunto com os restantes elementos do núcleo.***

Paralelamente ao planeamento das aulas, relembro que nos primeiros confrontos com a leção almejava a perfeição, pelo que tentava prever todos os acontecimentos da aula e considerar *a priori* soluções para possíveis imprevistos que pudessem surgir. Contudo, não retirando importância a este processo, o treino mostrou-me que quão mais liberta estiver para agir conforme as circunstâncias, maiores probabilidades de encontrar soluções mais adequadas para corrigir o processo, visto que, em certa fase, aceitei que não me era possível prever tudo o que aconteceria na aula. Isto foi algo que fui tentando aplicar no contexto escolar. Esta tentativa é visível no excerto a seguir apresentado:

*A ansiedade ressurgiu e todos os pormenores são pensados, de modo a prever o máximo de possibilidades e a priori estabelecer soluções para os possíveis imprevistos. Não obstante, posso assumir que o treino me tem amadurecido neste aspeto, uma vez que me fez desistir de desejar que tudo esteja previsto mantendo-me refém do planeado, e passar a agir em conformidade com as situações, criando espaço para pensar e agir no momento. **Desde que aceitei que não posso prever tudo, ganhei espaço para refletir conforme as circunstâncias e solucionar os problemas de forma mais ajustada ao contexto.** Espero conseguir, nas futuras aulas, atuar em conformidade. (Diário de Bordo, 2ª Semana)*

Outra das experiências comprovadoras do supracitado foi a relatada na Reflexão Individual da 5ª Aula, onde refiro:

*A aula nº5 ocorreu imediatamente após a primeira visita à escola primária onde iremos estreitar a nossa leção amanhã. Desde logo, esta visita permitiu-me desfocar ligeiramente da preparação da aula, contrariando o que se tem verificado nas aulas anteriores: excessiva ansiedade e demasiada preocupação com o planeamento e organização. Neste seguimento, este foi um fator interessante, uma vez que desta forma **percebi que o dispêndio exagerado de tempo no foco do plano e de todos os tópicos que pretendo transmitir, apesar de já saber tudo de cor, tem contribuído***

*para que me esqueça de metade do que quero dizer, exatamente por estar a pensar no que terei de transmitir a seguir, negligenciando muitas vezes as informações a transmitir no momento. Neste sentido, **consegui conduzir a aula mais tranquilamente e ganhar espaço para observar a aula e o seu decurso, em vez de estar constantemente focada no planeamento, organização da aula e duração dos exercícios.** Não desvalorizando a importância deste controlo, o que acontece é que **muitas vezes estas preocupações bloqueiam-me a visão geral da aula, impedindo os ajustes muitas vezes necessários para a melhoria da aprendizagem.***

Assim, rapidamente me apercebi de que podemos e devemos procurar a perfeição, contudo alcançá-la não deve ser uma fixação, até porque a própria perfeição é relativa e variável. Foi neste seguimento que conclui que quão mais liberta de fixações me mostrava, melhores eram os resultados e a satisfação na lecionação.

Com o decorrer das aulas, foram sobressaindo as características particulares de cada turma, encaminhando cada estagiária para a individualização dos planos, inicialmente com pequenas alterações a um plano de aula geral e, numa fase mais adiantada, à distinção quase total. Gradualmente o trabalho foi-se individualizando, com a especificação dos conteúdos às necessidades de cada turma visando sempre a potencialização do processo de ensino-aprendizagem.

*Relativamente à planificação das aulas de voleibol, **esta aula confirmou as suspeitas de que o plano de aula deve ser diferenciado entre as três turmas do núcleo de estágio,** uma vez que a minha turma apresenta mais dificuldades nesta modalidade, necessitando de situações de aprendizagem mais simplificadas e que comportem conteúdos de menor exigência. Neste sentido, o recurso a formas de jogo mais simplificadas do que o 4x4, tais como o 3x3, o 2x2 e até mesmo o 1x1 (com o intuito de exercitar a técnica de forma mais simplificada a nível tático), mostrou-se como uma mais-valia para este grupo de alunos, porquanto considerou as suas particularidades. Assim, com a redução da exigência das situações de aprendizagem propostas, o sucesso vigora e a aprendizagem revela-se mais efetiva. (Diário de bordo, 5ª Semana)*

Por conseguinte, surge a importância da consideração das especificidades dos alunos na valorização do processo de ensino-aprendizagem, bem como a relevância da adequação do ensino ao contexto alvo.

*Relativamente ao planeamento, posso referir que com a diminuição do nível de exigência dos exercícios, o sucesso foi notório, transmitindo-me informações ao nível da **importância do ajuste dos exercícios às dificuldades e virtudes específicas da turma.** Neste seguimento, um plano menos ambicioso que os anteriores acabou por aumentar o rendimento da aula, verificando-se a finalidade principal: maior sustentação de bola. (Reflexão Individual, 5ª Aula, 1º Período)*

Estas especificidades não se findam no carácter motor, no sentido em que comportam igualmente as informações recolhidas em conselho de turma e

junto da Professora Cooperante, acerca das relações interpessoais do grupo, de casos particulares e da postura com que encaram o Ensino. Aqui, o feedback recebido não foi o mais desejado, visto que num ano de indução à prática profissional aspirarmos à maior estabilidade possível e esta turma revelou-se a que englobava alunos com comportamentos mais instáveis, aliados a um desapego ao sacrifício ou vontade de trabalhar. Inevitavelmente, esta postura comprometeu o decurso das aulas e exigiu a demanda por estratégias de controlo e de resolução do problema. Este tema é objeto de abordagem no ponto 4.2. deste documento.

Nesta ambiência, as primeiras aulas ficaram marcadas pelo incumprimento dos planos de aula e pela busca incessante de estratégias de organização passíveis de maximizar o tempo útil da aula, bem como o de empenhamento motor, atitude evidenciada na Reflexão Individual da 2ª Aula, quando cito:

*(...) depois de experienciar uma aula em que este mesmo plano não tinha sido cumprido, aceitei a sugestão da Professora Cooperante e reduzi o tempo disponível para o exercício de aquecimento e **trouxe a organização dos alunos por grupos planeada**, o que me rentabilizou muito tempo nos testes de abdominais e extensão de braços, levando-me a cumprir o estipulado no plano de aula.*

Outro dos fatores influenciadores do bom decurso da aula passa pelo espaço atribuído ou disponível. Com a troca de espaços definida pelo Grupo de EF no *roulement* de instalações, foram necessárias adaptações ao contexto.

*A redução dos espaços de jogo é considerável, quando comparada com o espaço anterior. Não obstante, a área envolvente permite a criação de diferentes situações de aprendizagem que não obriguem a existência de tabela e cesto. Neste sentido, **os planeamentos devem contemplar a noção do espaço disponível e a potencialização do seu aproveitamento, rentabilizando-o e ajustando as tarefas aos objetivos traçados**. (Reflexão Individual, 18ª Aula, 1º Período)*

Por vezes, sucederam-se trocas de espaço pontuais e também aqui adaptações tiveram de ser efetuadas, como relato na Reflexão Individual da 22ª Aula do 1º Período:

*Foi portanto a primeira aula de basquetebol planeada para o interior, pelo que o seu planeamento exigiu um desvio à organização normalmente utilizada nestas aulas. Não obstante, apesar da dimensão dos campos ser bastante mais reduzida, a existência de quatro cestos permite uma maior diversificação dos exercícios e elimina a necessidade de criar tarefas exteriores ao campo de basquetebol. Optei então por rentabilizar ao máximo o espaço, criando várias situações aprendizagem em contexto de jogos reduzidos, procurando a aprendizagem e aplicação dos elementos técnicos e táticos abordados em contexto de jogo.*

Adaptando o planejamento ao contexto real de ensino e encontrando estratégias para contornar os (im)previstos decorrentes de toda a envolvimento da lecionação, gradualmente, os objetivos das aulas começaram a ser cumpridos com maior regularidade.

Neste enquadramento, tem sentido evocar Bento (2003, p. 37), quando nos incita a encontrar um equilíbrio entre o programado e o possível de realizar no contexto em que nos inserimos: **“Esforce-se por ligar o “programaticamente necessário e exigido” com o “subjetivamente possível”**, definindo assim um nível tal de exigências concretas de modo a que estas apresentem uma unidade e uma medida elevada de fidelidade ao programa e de fomento do desenvolvimento dos alunos!”

#### **4.1.1.1. A (Im)previsibilidade no Ensino**

A docência é uma profissão repleta de imprevistos. O maior causador de imprevistos ao longo do meu Estágio Profissional foi a meteorologia, daí o seu destaque neste ponto.

A imprevisibilidade funciona como uma sombra da docência. Por entre planos, análises e definições, surge a necessidade de, constantemente, serem tomadas decisões no momento (decisões interativas), para as quais estamos ou não preparados.

A formação assume um papel de destaque na tomada de decisão, que incorrerá na seleção de boas ou más alternativas para os problemas que a prática profissional coloca. Naturalmente, a formação não tem a responsabilidade total deste processo, visto que ao seu lado a experiência também assume um grande papel neste tema. É através da experiência que criamos um historial de opções e atuações possíveis consoante os diferentes contextos e exigências.

Pessoalmente, a minha experiência limita-se ao contexto desportivo, não obstante esta forneceu-me, no decurso do ano de Estágio, inúmeras alternativas a problemas imprevistos ou formas de controlar a imprevisibilidade.

No âmbito da conceção e aplicação do planejamento, uma variável bem presente ao longo do ano letivo foi a pluviosidade. Com a distribuição dos



espaços pelas turmas no roulement de instalações, assumi estes espaços como certos, não considerando que as aulas no exterior seriam inúmeras vezes assombradas pelas condições atmosféricas. Assim, num ano de Outono e Inverno bastante chuvosos, a preparação de alternativas para as aulas foi uma constante. O excerto da 4ª Semana do meu Diário de Bordo, correspondente à 2ª Semana de aulas, indica a primeira preocupação com este fator, onde refiro:

*Esta semana foi desde o início assombrada pela possibilidade da chuva, o que incrementou a expectativa e os receios por não sabermos se poderíamos ou não lecionar a aula no exterior conforme o planeado. Após as minhas colegas passarem impunes, a chuva apareceu à hora da minha aula, conforme o referido na reflexão da aula. **É de frisar que este é um aspeto com o qual nos confrontamos pela primeira vez e que, efetivamente, se traduz numa situação desagradável, uma vez que o planeado não pode ser implementado e o problema tem de ser resolvido na hora.** Não obstante, **a capacidade de improviso é uma qualidade complementar de um bom professor e acredito que a experiência trará mais capacidade de tomar decisões e encontrar solução para os problemas que surgem,** reduzindo, assim, a preocupação e a expectativa características de um professor inexperiente.*

Ficou desde cedo patente que esta seria uma capacidade bastante requerida neste ano de indução à prática profissional, pelas exigências demandadas pelas condições em que ocorreu.

Numa fase ainda muito inicial da minha confrontação com o contexto real de ensino, onde lutava por me assumir e ser aceite como professora da turma, considerar que todas as preparações das aulas poderiam ir literalmente “por água abaixo”, foi um grande desafio emocional. Neste sentido, algumas aulas constituíram-se como grandes desafios, como é exemplo disso a 3ª aula que lecionei. No excerto retirado da minha Reflexão Individual dessa aula assim o comprova:

*A aula nº3 teria tudo para correr bem, não fossem as condições meteorológicas me terem forçado a alterar os planos. Seguindo o plano de rotatividade das instalações definido pelo grupo de Educação Física, as minhas aulas de quarta-feira são dadas no exterior, mais especificamente no campo de futebol. Neste seguimento, planeei realizar os testes da Bateria de Testes Fitnessgram que restavam, exceto o teste do vaivém, bem como a avaliação diagnóstica de basquetebol. Porém, na hora de início da aula começou a chover. Aqui, **os planos tiveram de ser alterados e o improviso, capacidade essencial na profissão docente, tomou lugar.** Com a ajuda da Professora Cooperante, encaminhei os alunos para um coberto de acesso ao pavilhão, local onde realizei um aquecimento improvisado. A partir daí a chuva abrandou e consegui fazer os testes da bateria a que me propus, contudo mantive os alunos que não estavam em atividade no coberto, tentando ao máximo evitar constipações e afins. Naturalmente, **o nervoso miudinho pré-aula, típico do professor iniciante, foi inflacionado com todos estes percalços e o tornado de possíveis soluções que me surgiram na mente provavelmente contribuíram ainda para complicar mais a questão.** Neste sentido, o facto de saber que a Professora Cooperante está a observar todos os meus comportamentos e ações dificulta muito o processo de decisão, uma*

*vez **que é complicado decidir quando sabemos que essa decisão será julgada.** Não obstante, o inevitável aconteceu e tive de pedinchar ao Professor que estava no pavilhão um bocadinho do seu espaço, que ele me cedeu muito amavelmente dois terços do mesmo, cingindo-se a um terço para si próprio. Neste espaço tive de improvisar uma nova situação de avaliação diagnóstica onde fosse possível avaliar os elementos previstos (...). Para a próxima aula, espero no mínimo ter possibilidades de aplicar o plano previsto, para depois poder focar a minha atenção nas dificuldades e exigências que a aplicação nada simples de um plano de aula acarreta.*

Relendo estes excertos, perceciono o quão insegura ingressei neste Estágio Profissional. Encaro agora com bom humor este meu patente receio em comunicar com os restantes colegas de grupo, dada a naturalidade com que lidei com estas e outras questões de relacionamento numa fase posterior.

Apesar da preparação para o contorno destes (im)previstos, a esperança recaiu sempre sobre a possibilidade de lecionar as aulas no espaço previsto, no sentido de facilitar o cumprimento dos objetivos propostos para estas. Assim, quando tudo fazia prever que a chuva iria regar a aula e isso não acontecia, a sensação era bastante agradável, como bem espelha o Diário de Bordo da 7ª Semana do estágio:

*Considerando que a semana tinha sido até então regada por uma pluviosidade constante, as expectativas recaíam para a possibilidade de alterar o espaço da aula. Não obstante, **à hora da aula a chuva cessou e a minha turma foi a única com oportunidade de realizar a aula no exterior**, tal como estava contemplado no planeamento inicial. Este fator torna-se **fundamental no cumprimento dos objetivos propostos**, uma vez que a turma é constituída por um elevado número de alunos que precisam de espaço suficiente para realizar as situações de aprendizagem com qualidade, promovendo a aprendizagem e apreensão dos conteúdos abordados.*

Contudo, ficaram algumas sensações menos positivas relacionadas com a tentativa de previsão de soluções para todos os acontecimentos. Neste âmbito, ainda sobre esta aula, referi que:

*As dúvidas relacionadas com as condições atmosféricas são uma constante nas aulas do exterior. Neste sentido, tudo indicava para que a chuva se mantivesse até quarta-feira ao meio dia, o que não se verificou. **Este fator acaba por limitar os pensamentos e preparativos para a aula, uma vez que exige que sejam previstas várias hipóteses de planeamento:** aula no exterior, aula no interior e ainda a possibilidade de iniciar a aula no exterior e passar para o interior ou vice-versa. **Este planeamento múltiplo surge com a intencionalidade de preparação para (im)previstos que só podem ser constatados no momento da lição.** No entanto, **estas numerosas opções levam a que nenhum dos planos seja preparado a cem por cento**, visto que o objetivo deixa de ser esse, para passar a ser a tentativa de albergar inúmeras opções na manga. Esta preparação visa a manutenção da qualidade da aula independentemente destas condicionantes e, se possível, a exercitação dos mesmos conteúdos, visando a evolução dos discentes nas matérias delineadas para a sessão. (Reflexão Individual, 7ª Aula, 1º Período)*

Não obstante estes constrangimentos, assumo que não terminei a época chuvosa com um guião de procedimentos a seguir nestas circunstâncias, contudo a repetência de contextos levou à aquisição de algumas estratégias passíveis de serem aplicadas em aulas distintas. Além disto, afirmo que consegui encarar o espaço disponível neste estabelecimento de ensino de maneira diferente, atribuindo diferentes relevâncias a cada um dos espaços, alargando, assim, as possibilidades de contorno de imprevistos relacionados com as condições meteorológicas e o espaço.

#### 4.1.2. A Turma: Orientar para Controlar

No primeiro momento de contacto com a minha turma e comandada pela curiosidade, procurei recolher o máximo de dados dos meus alunos que fui capaz. Esta necessidade surgiu no sentido de antever o que me esperava para o ano letivo e iniciar o delineamento de estratégias de intervenção. Assim, na reflexão individual da 1ª aula incidi fundamentalmente na interpretação que fiz da minha turma, com base nas suas atitudes.

***A primeira impressão recolhida da turma centrou-se no seu comportamento e forma de estar. Inexplicavelmente, o que senti quando vi os alunos todos sentados à minha espera pautou-se pela comparação com as turmas das minhas colegas, sendo que considereei que os meus alunos não pareciam alunos de 12º ano, ao contrário das delas. Com isto quero dizer que, talvez pela forma de estar mais agitada ou pela aparência, pareceram-me alunos de anos de escolaridade inferiores. Não obstante, com o decurso da aula, a sensação foi-se desvanecendo e comecei a aceitar melhor a turma com as suas características. Quando falo nas suas características refiro-me aos pontos que mais sobressaíram e que me permitiram criar uma primeira imagem global da turma, como alguma agitação presente ao longo da aula e muita propensão para as denominadas “conversas paralelas”, essencialmente nos momentos em que se encontravam sentados no banco sueco, em inatividade. Como estratégia para minimizar esta questão, optei por me manter em silêncio até que o burburinho cessasse. Esta é uma estratégia que à partida resulta nesta faixa etária, contudo pode implicar algum tempo para que os alunos se apercebam e, consequentemente, se calem. Não obstante, pareceu-me oportuno, até porque acredito que com o decurso do período a rotina suprima o tempo de espera associado à aplicação desta estratégia. No seguimento do descrito anteriormente, nos exercícios que implicavam alguma movimentação a adesão foi grande e os alunos demonstraram-se muito participativos e colaboradores. (Reflexão Individual, 1ª Aula, 1º Período)***

A primeira impressão acerca dos meus alunos viria a marcar o decurso deste ano letivo, visto que este meu julgamento não se distanciaria muito do perfil comportamental da turma. Assim, desde cedo procurei assumir uma

postura assertiva para com o grupo, almejando o reconhecimento da autoridade. Neste seguimento afirmei que:

*Foi uma aula de emoções variadas, em que **procurei acentuar à partida uma postura de autoridade, que espero ao longo do ano letivo conseguir conquistar, não uma autoridade imposta mas uma autoridade adquirida, reconhecida.*** (Reflexão Individual, 1ª Aula, 1º Período)

Este reconhecimento por parte dos alunos é fulcral para o professor estagiário que se depara com um contexto em que os alunos sabem que é o seu primeiro ano de ensino, acrescentando-se ainda a presença da Professora Cooperante, que eles reconhecem como “superior” e, naturalmente, nos retira alguma autoridade. Além do descrito, numa fase inicial de conhecimento mútuo, uma postura pouco demarcada pode conduzir os alunos a uma posição de relativização do professor iniciante.

Neste entendimento, o meu foco nas primeiras aulas, mais do que incidir sobre a matéria de ensino, centrou-se no controlo da turma e na definição de regras e rotinas que me auxiliariam a conduzir este grupo à aprendizagem eficaz. Neste sentido:

*Tentei de alguma forma dar resposta às indicações já transmitidas às minhas colegas de estágio pela Professora Cooperante, sendo que procurei alongar a conversar inicial, frisando as regras de maior importância e das quais os alunos devem ter conhecimento, mantendo-as bem presentes no decurso das aulas de Educação Física. Para uma maior eficácia nesta compreensão, **nas primeiras aulas dedicarei algum tempo a frisar estas regras e a fazê-las cumprir, de modo a que se tornem comportamentos automatizados, possibilitando a diminuição gradual da necessidade de acompanhamento do professor e incrementando os sentidos de autonomia e responsabilidade nos alunos.*** (Reflexão Individual, 1ª Aula, 1º Período)

As primeiras aulas foram marcadas por planos incumpridos, facto nitidamente derivado da agitação da turma nos momentos iniciais da aula, transição entre exercícios e final da aula. A afirmação patente na Reflexão Individual da aula nº1 reflete precisamente a angústia muitas vezes sentida no decurso das aulas, aliada a um sentimento de impotência face ao problema:

***Infelizmente, não me foi possível cumprir com o estipulado no plano de aula,** uma vez que não tivemos tempo disponível para o último exercício previsto. Isto pode dever-se à agitação inicial que já foi referida anteriormente e ao facto de que sempre que se alterava o exercício o burburinho estava presente, reduzindo significativamente o tempo de prática.*

Ainda nesta fase, foi visível a relativização das regras por parte dos alunos, que várias vezes aproveitaram para contornar o estipulado, sendo exemplo disso mesmo o plasmado na Reflexão Individual da Aula nº2:

*A aula iniciou-se tal como esperado, com chamadas de atenção relativas ao incumprimento de regras já definidas, como a não utilização de acessórios. A maioria dos alunos, essencialmente do sexo feminino, veio completamente apetrechada de brincos, colares e pulseiras. Não obstante, fui chamando a atenção logo à saída do balneário, o que permitiu que ainda fossem a tempo de guardar os acessórios no mesmo. Tenho em mente manter este ritual até que nenhum aluno venha para a aula com acessórios, pondo de parte a necessidade desta “fiscalização”. **Esta atitude das alunas pode transparecer uma das situações: ou nos anos anteriores não criaram esta rotina, porque os professores não o exigiam, ou estão a tentar passar despercebidas, no sentido de testarem se efetivamente é uma regra ou se facilitarei neste ponto.***

O (des)controlo da turma foi múltiplas vezes alvo de reflexão, assumindo um papel preponderante nas Reflexões Individuais das Aulas. Assumo até que em certa fase atribuí todos os percalços ocorridos na aula à indisciplina da turma. Não quero com isto transparecer que os meus alunos fossem mal-educados ou mal-intencionados, a verdade é que a sua imaturidade comprometia o decurso das aulas, quando comparada com as turmas das minhas colegas de núcleo. Fruto desta ambiência fui traçando algumas estratégias que me permitissem controlar melhor as várias situações, passando pelo desgaste físico durante as aulas a apelos à compreensão no final das mesmas. Aplicando estas estratégias comecei a retirar algumas conclusões positivas:

*Conclusão da aula: alunos completamente desgastados. Nem tudo é mau, uma vez que **este fator contribuiu para os níveis de energia baixassem e o burburinho por norma existente nas aulas diminuísse significativamente**, passando de inúmeras conversas entre alunos para alguns lamentos relativamente à exigência física da aula. (Reflexão Individual, 3ª Aula, 1º Período). No que concerne ao comportamento geral da turma, **posso assumir que comparada com as turmas dos restantes elementos do núcleo de estágio a minha é a mais agitada**, o que muitas vezes dificulta o processo de ensino e de aprendizagem. **Ambiciono que num futuro próximo os alunos controlem a sua efusividade nas aulas, permitindo o decurso mais eficaz das mesmas.** Este comportamento deverá ser adquirido com a definição e aplicação de regras de postura nas aulas e com **ênfase para estes comportamentos desviantes no momento de autoavaliação realizado em todas as aulas, de modo a alertar os alunos mais “problemáticos” do seu comportamento e da necessidade de melhoria para que contribuam para uma melhor avaliação no final do período/ano letivo.** Neste sentido, com a chegada dos aguaceiros forçou a anulação da realização dos alongamentos, obtendo, assim, mais tempo para focar estes aspetos com os alunos e alertá-los individualmente para as suas prestações, bem como negociar com alguns alunos as suas notas, **procurando que esta autoavaliação seja alvo de maior reflexão e não só de um ato espontâneo.** Foi um momento ainda de esclarecimento quanto à definição dos diferentes valores da escala definida, no sentido de, por exemplo os alunos de 4, compreenderem o que lhes falta para atingirem a classificação máxima (como por exemplo, contribuírem para que também os colegas melhorem as suas prestações, apoiando-os e verbalizando algumas correções, de forma a eles próprios consolidarem a sua cultura desportiva). (Reflexão Individual, 5ª Aula, 1º Período)*

A autoavaliação do domínio sócio-afetivo, presente no excerto anterior, foi um processo adotado pelo Núcleo de Estágio e sugerido pela Professora Cooperante, com a finalidade de responsabilizar os alunos pelas suas atitudes nas aulas, positiva ou negativamente, através da autorreflexão de cada um e da atribuição de uma classificação de 1 a 5 valores, em que 1 representa o aluno que não mostra empenho na realização da tarefa, perturbando a aula, e 5 representa o aluno participativo, cooperante com os colegas e com a professora. Por conseguinte, os efeitos da abordagem do tema fizeram-se sentir na aula seguinte, onde afirmo:

***Na última aula da semana, verifiquei algumas melhorias significativas tanto ao do comportamento geral da turma, como da qualidade da aula no que concerne ao domínio psicomotor. Desde logo permitiu-me aferir que o saber-estar contribui para o desenvolvimento do saber-fazer. Neste seguimento é possível assumir que a “palestra” da última aula acerca do domínio sócio-afetivo obteve resultados positivos, levando-me a concluir que efetivamente os alunos precisam de esclarecimento acerca do que é esperado neste domínio, não tendo muitas vezes consciência das suas prestações e das melhorias a realizar.*** (Reflexão Individual, 6ª Aula, 1º Período)

Um dos fatores influenciadores das posturas díspares por parte dos alunos foi também o local de ocorrência das aulas, pelo que:

*Neste seguimento, posso assumir **que as aulas no pavilhão permitem um maior controlo da turma do que as lecionadas no exterior.** Esta questão é visível logo desde a entrada dos alunos no espaço reservado para a prática, com atitudes e comportamentos desviantes bem mais controlados e uma calma mais acentuada, permitindo um início da aula mais eficaz e, essencialmente, bem mais rapidamente. Assim, as primeiras distrações surgem, não na chamada, como acontece nas aulas no exterior, mas mais tardiamente, com a ordem de levantar para iniciar a ativação geral. Não obstante, **devido às dimensões mais reduzidas do espaço, o controlo da turma é mais eficaz** e esta situação torna-se mais organizada, aumentando a sua eficácia e eficiência por aproximação aos objetivos definidos para a mesma.* (Reflexão Individual, 10ª Aula, 1º Período)

*Neste sentido, foi uma aula com muitos tempos de espera no momento da instrução, uma vez que os alunos se encontravam particularmente agitados, demorando a adotar o silêncio conjunto que me permitiria instruir. **A turma começou por chegar com atraso à aula, o que já se tem comprovado nas aulas do exterior,** onde o intervalo é menor e os balneários se encontram igualmente no exterior, motivando uma maior dispersão.* (Reflexão individual, 11ª Aula, 1º Período)

Outro elemento que também influencia o comportamento dos alunos é a sua disposição no espaço, pelo que esta variável teve de ser considerada na organização da aula, no sentido de conduzir os alunos a dinâmicas de aula expectáveis, contornando os possíveis comportamentos desviantes que a turma tem tendência em incorrer, como referi na Reflexão Individual da 18ª Aula:

*Por ser um espaço exterior e pela sua localização não tão resguardada como a do anterior, é possível que ao longo da aula surjam várias distrações com outros alunos a passar por perto ou sentados na esplanada do bar. Uma das estratégias a utilizar passa por **sentar os alunos de costas para aos focos de distração**.*

Independentemente das estratégias utilizadas, a postura dos alunos face às aulas de Educação Física foi variável, com dias melhores e outros piores, em que não posso assumir mérito ou demérito, visto serem inúmeras as variáveis que contribuíram para estas alterações. Assim, a percepção que tive das aulas não foi constante, pelo que por vezes as conclusões não eram tão positivas e a intervenção junto do comportamento dos alunos era incontornável, tal como ilustra a reflexão da 11ª aula:

*No término da aula, **optei por transmitir aos alunos que os seus comportamentos não eram os expectáveis de pessoas perto da maioria com perspetivas de ingressar no ensino superior**, tentando, assim, fazê-los entender que só queria o melhor para eles e que **desta forma eles impediam a sua própria evolução e formação**. Neste contexto, reforcei ainda que tinha muitos ensinamentos e valores a transmitir, mas partia deles demonstrar interesse por essa aprendizagem, uma vez que é insignificante a vontade de transmissão de conhecimento quando comparada com a falta de vontade e o desinteresse demonstrado por eles. Na sua maioria os alunos acataram estas afirmações, não obstante **alguns ainda demonstram uma certa inconsciência quanto ao patamar em que se encontram e às suas opções futuras**, que envolvem responsabilidade e uma postura distinta à demonstrada nas aulas de Educação Física. Tal como transmitido no Conselho de Turma, este parâmetro generaliza-se às restantes disciplinas, o que se torna preocupante, uma vez que estes são sujeitos integrantes de uma sociedade pautada por regras e normas de conduta pelo que se espera outro nível de comportamento correspondente à faixa etária e ao nível de ensino.*

Não obstante, houve outras aulas onde a sensação resultante era mais agradável, como é o caso da aula seguinte:

*Felizmente, **desde o início da aula se verificaram melhorias significativas no comportamento geral da turma**, considerando o descrito na aula anterior. Neste sentido, à hora prevista de início da aula os alunos já se encontravam prontos para a prática, sem necessitarem sequer do tempo de tolerância facultado para o começo da mesma, que foi utilizado para a distribuição das equipas. (Reflexão Individual, 12ª Aula, 1º Período)*

Apesar das estratégias utilizadas, as melhorias no comportamento da turma não foram significativas, no sentido em que, como referido anteriormente, as melhorias existentes não se mostravam constantes, mas apenas pontuais. Por conseguinte, senti necessidade de continuar a investir nestes aspetos, na tentativa de encontrar novas vias de resolução do problema. Assim, o passo seguinte foi responsabilizar os alunos perturbadores

pelos resultados do grupo/turma, como é visível na Reflexão Individual da 15ª Aula, em que salientei que:

*Os comportamentos desviantes de certos alunos continuam presentes, apesar das inúmeras chamadas de atenção e distintas estratégias utilizadas. **Foi com o objetivo de evitar o desperdício de tempo útil de aula, vigente em todas as situações de transição de exercícios, por alguns discentes não acelerarem o processo de pousar a bola no carro e sentar para prestar atenção à instrução, que optei por chamar à atenção desses mesmos alunos perturbadores junto de toda a turma, para as suas atitudes menos corretas e para a necessidade de melhorarem a sua prestação nesse sentido. Exatamente por ter adotado uma postura de firmeza e autoridade, os alunos respeitaram essas indicações e concordaram com o dito. Porém, na situação seguinte já se preparavam para repetir os mesmos erros, não obstante uma simples chamada de atenção já serviu para corrigir o comportamento. É, neste contexto, importante enfatizar junto dos alunos o significado e as consequências destes seus comportamentos perturbadores, não só a nível individual como relativamente ao desempenho geral da turma, que fica comprometido com as atitudes de alguns indivíduos.***

Esta estratégia apresentou resultados positivos, tal como o referido na Reflexão acerca da aula seguinte, onde enfatizo que:

*Apesar dos ainda existentes comportamentos desviantes constantes nesta turma, **posso assumir que se verifica um grande espírito de entreaajuda, pelo que todos colaboram para o sucesso dos colegas com mais dificuldades.** Este é um fator fundamental para a aprendizagem, caso contrário os alunos com mais dificuldade raramente teriam sucesso, o que acabaria também por prejudicar os que apresentam melhor desempenho motor, por reduzirem as possibilidades de jogo continuado. (Reflexão Individual, 16ª Aula, 1º Período)*

Apesar das estratégias suprarreferidas apresentarem resultados positivos, umas com mais ênfase do que outras, a que mostrou maiores índices de eficácia foi a afiliação dos alunos às situações de aprendizagem, conduzindo-os a um estado mental direcionado para o jogo e evitando distrações. Neste sentido, passei a analisar o comportamento dos alunos em diferentes situações de aprendizagem, procurando identificar quais as que melhor se adequavam à turma ao nível da resolução do problema descrito e, simultaneamente, que permitiam o cumprimento dos objetivos programáticos. Assim, na Reflexão Individual da 19ª Aula afirmei:

*No que concerne à gestão e organização da aula notei os alunos particularmente participativos e colaboradores com as tarefas propostas, pelo que me sugere **que as situações de aprendizagem sob a forma de jogos reduzidos, condicionados ou formais afiliam mais os alunos desta faixa etária à prática, incentivando a participação e empenho nas tarefas propostas.** Além disso, apesar de ter recorrido a jogos de cooperação, os critérios de sucesso trazem alguma competitividade ao exercício, pelo que a dinâmica é melhorada sem comprometer os objetivos definidos, visto que na própria contagem se considera o cumprimento ou não desses mesmos objetivos, forçando a aproximação ao pretendido.*



Ainda neste âmbito, importa atentar ao conteúdo do excerto da Reflexão Individual da 23ª Aula, em que afirmo que:

***Estas estratégias têm tido resultados positivos, não tanto no comportamento geral nos momentos em que os alunos não estão em tarefa e nos momentos instrucionais, mas sim no empenhamento e focalização nas tarefas propostas. Não se verificam tantos comportamentos desviantes quando em tarefa, pelo que subentendo que as estratégias que têm vindo a ser utilizadas e aperfeiçoadas ao longo do período têm sido de alguma forma eficazes.***

Em síntese, acredito que nunca consegui controlar totalmente o comportamento da turma, contudo algumas estratégias foram efetivamente eficazes no sentido de melhorarem significativamente o decurso das aulas ao longo do ano letivo e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, o “controle” da turma não é uma conquista definitiva, é um equilíbrio instável que exige constantemente investimento do professor.

#### **4.1.3. A Missão de Transmitir**

*“É inquestionável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem, qualquer que seja o contexto em que se estabelece. A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem.”*

(Rosado & Mesquita, 2009, p. 70)

Começo este subcapítulo arriscando-me a afirmar que não há ensino sem instrução, nem aprendizagem sem entendimento. Um dos meus receios iniciais pautou-se claramente pela necessidade de me sentir compreendida junto dos alunos ou, por outras palavras, conseguir que as minhas palavras fizessem sentido nas suas mentes, um sentido prático através da teoria.

Por conseguinte, a minha evolução neste campo foi progressiva, pelo alcance de diferentes patamares. Se no início a minha preocupação se centrava na transmissão clara e objetiva das situações de aprendizagem, numa fase posterior pautava-se pela rentabilização do tempo de aula, não descurando uma transmissão eficaz.

A primeira aprendizagem significativa pautou-se pela aquisição de competências ao nível da desconstrução da matéria de ensino. Para Whipple (2002), o conhecimento pedagógico de conteúdo não comporta apenas o conhecimento de conteúdo, mas também contém a habilidade de “desfazer” o conhecimento e explicá-lo a outra pessoa. Aprender é essencialmente uma questão de dar sentido às coisas (ao conhecimento interiorizado ou à atividade prática), fazendo a ligação entre estas e a vida diária. Efetivamente, apesar de dominar a matéria de ensino e conhecer algumas formas de transmissão dos conteúdos, o processo de ensino-aprendizagem tem lugar em contextos particulares e distintos entre si, pelo que a transmissão da matéria nem sempre mostra resultados positivos.

Face a este contexto, senti necessidade de estudar a minha turma no decurso das primeiras aulas, no sentido de conseguir adaptar a minha linguagem e entender as dúvidas destes antes delas surgirem. O objetivo é que estes compreendessem as explicações que lhes fornecia. Através deste tratamento didático da matéria de ensino, passei a reconhecer na turma os efeitos das minhas intervenções e, neste sentido, a sentir-me mais competente pedagogicamente.

Este desafio não é totalmente ultrapassável, visto que surgem sempre novos desafios neste campo e adaptações constantes ao contexto que, no ensino, é bastante variável. Não obstante, com a perceção de alguns resultados ao nível da compreensão dos alunos, passei a pautar a minha intervenção pela procura de rentabilizar maximamente o tempo de aula. Neste contexto, surgiu a grande questão instrucional, objeto de inúmeras reflexões ao longo das minhas aulas sobre o que melhor alia a eficácia à rentabilização do tempo: a transmissão individual, grupal ou para a turma? Neste âmbito, abordei pela primeira vez este tema ao afirmar, na Reflexão Individual da 5ª Aula, o seguinte:

*Relativamente à transmissão por grupos versus a transmissão para a turma, tive a oportunidade de aplicar a primeira opção, por sugestão da Professora Cooperante e que, muito sinceramente, nunca me tinha surgido em pensamento. Esta é uma **ótima forma de rentabilizar o tempo de empenhamento motor, bem como o de transmissão, aumentando o primeiro e diminuindo o segundo. A vantagem de transmitir o exercício para toda a turma prende-se com o início em simultâneo da situação de aprendizagem para todos, podendo esta estratégia resultar em exercícios de fácil compreensão, contudo em exercícios de alguma complexidade, e depois de os grupos já estarem distribuídos pelos espaços, a transmissão por grupos, além de facilitar o entendimento do exercício, por serem***

*menos alunos a instruir, acelera também essa transmissão, permitindo que os restantes grupos se mantenham em atividade e que a permuta de exercício seja acelerada. Esta correção surgiu no âmbito de na primeira aula desta semana termos verificado que a professora ao transmitir as novas situações de aprendizagem ao grupo turma demorou muito tempo nessa explicação (tal como tem sido a nossa atuação em todas as aulas) e, além disso, a informação não chegou a todos os alunos, que depois do dispêndio de tempo na instrução, ainda tiveram de retomar os posicionamentos e em muitos grupos foi necessária a repetição da instrução.*

Não obstante esta conclusão, na aula seguinte referi que:

*Apesar de na última aula ter optado pela transmissão dos exercícios por grupo em vez da transmissão convencional para toda a turma em simultâneo, nesta aula isso não aconteceu. Posso assumir que **os automatismos levaram-me a agir da forma tradicional e não da que, depois de aplicada, se mostrou mais eficaz e eficiente.** Este é um critério a ser trabalhado e aplicado em aulas futuras, porque se demonstrou efetivamente assertório no que concerne à gestão do tempo de aula. (Reflexão Individual, 6ª Aula, 1º Período)*

Facilmente constato através das minhas próprias palavras que nem sempre o ensino é um processo consciente, pelo que ao considerarmos inúmeras variáveis em simultâneo, algumas são descuradas e a atuação acontece segundo mecanismos adquiridos anteriormente. Aqui surge a importância da reflexão, no sentido de melhorar esses mesmos mecanismos e torná-los mais eficazes.

Importa referir que não é por a transmissão grupal se mostrar maioritariamente mais eficaz que a torna a melhor forma de transmitir. Como já foi referido, a intervenção pedagógica deve ser adaptada ao contexto, sendo que surgem constantemente situações que nos provam isso mesmo. Corroborando o suprarreferido, apresento os seguintes excertos da Reflexão Individual da 18ª aula:

*Relativamente às situações de aprendizagem propostas para a aula, considero que **a transição** da situação de lançamentos para a ocupação dos spots, **apesar de separada por grupos, demorou muito tempo**, visto que este se tratava de um conteúdo novo, relativamente complexo e, por conseguinte, a instrução acabava por ser demorada. (...) Considero que **nesta situação deveria ter agregado toda a turma, explicando para todos em simultâneo e recorrendo à demonstração.** O facto de explicar a todos os grupos individualmente comprometeu a emissão de feedbacks, pelo que os alunos não cumpriram desde logo a dinâmica solicitada, mais especificamente não cortando para o cesto. Face a esta situação, quando terminei a instrução a todos os grupos emiti um feedback dirigido a todos os alunos, porém os alunos já estavam há um tempo considerável a exercitar o conteúdo de forma errada.*

No decurso do Estágio Profissional entendi que os alunos precisam que se lhes transmita um conhecimento que lhes seja atingível, essencialmente no que concerne a esta minha turma e às suas características especiais. Num

processo de tentativa e erro, compreendi que a transmissão do conhecimento deve fluir por canais de comunicação sucintos e objetivos, pesando a informação e atendendo à utilização de uma linguagem simplificada, mas, simultaneamente, específica da matéria de ensino. No respeito por todos estes parâmetros e outros não referidos, como as características individuais dos educandos, muitas foram as vezes em que o processo de comunicação não foi eficaz e a informação chegou ao recetor deturpada ou pouco explícita. Porém, com a evolução no contacto com a turma e os seus diferentes constituintes, comecei a definir as estratégias que melhor se adequavam ao contexto e ao(s) indivíduo(s) alvo. Assim, um dos fatores que melhorou significativamente o canal de comunicação entre mim e os recetores da informação foi a mediação do conteúdo a expor em cada intervenção. Percebi que a introdução progressiva de novos conteúdos, em pequenas quantidades e muitas vezes em formato de palavras-chave, tinha efeitos positivos na prática dos alunos, podendo-se concluir esse facto através do seguinte excerto da Reflexão Individual da 12ª Aula:

*Para a variante que contemplava a introdução do remate em apoio, interrompi o exercício procedendo à explicação do movimento, com indicação de duas componentes críticas facilitadoras do sucesso, aliada à demonstração efetuada por uma aluna praticante da modalidade. **Nestes casos de iniciação, a informação transmitida aos alunos não deve ser exagerada, caso contrário acabam por não se focarem no fundamental.** Foi neste sentido que optei por dar informação apenas quanto ao lançamento da bola e à movimentação dos membros superiores, providenciando maiores possibilidades de sucesso numa fase inicial. A resposta ao conteúdo foi positiva, pelo que circulei pela turma alternando entre feedbacks individuais e grupais e, no geral, o desempenho foi positivo.*

Importa referir que este procedimento exige uma deteção precisa do erro dos alunos e um conhecimento aprofundado da matéria, visto que o feedback deve conter pouca informação, mas, simultaneamente, deve ser precisa e capaz de demonstrar resultados positivos, motivando os alunos para a aprendizagem e, simultaneamente, dando credibilidade ao docente.

A evolução neste ponto aqui referido foi bastante evidente, no sentido em que os resultados dessa evolução são mais fáceis de observar junto do grupo e os efeitos do ensino eficaz são claros na prestação dos alunos. Contudo, importa considerar que a aprendizagem não resulta única e exclusivamente do ensino, e segundo Graça e Mesquita (2006, p. 207) “(...) não apenas porque se aprende também fora do contexto do ensino, ou para

além do visado intencionalmente pelo ensino, mas porque entre o ensino e a aprendizagem há uma ponte, e essa ponte é a atividade ativa do sujeito da aprendizagem”.

Sumamente, o profissional docente deve procurar aprimorar ao máximo as suas capacidades de transmissão das matérias de ensino, através da exploração de diferentes estratégias, no sentido de perceber quais as que mais se adequam ao contexto em que leciona.

#### **4.1.4. Condução do processo de ensino-aprendizagem: A Gestão da Aula**

Aliada à capacidade de transmissão dos conteúdos surge o modo como atuamos em contexto de aula, a sua organização e gestão. De facto, o nosso comportamento em contexto de aula deve conduzir os alunos ao comportamento que deles esperamos, através, por exemplo, da manipulação de regras, situações de aprendizagem e disposição espacial. Neste sentido, Costa (1995) aponta que a gestão da aula é como um fator preponderante na condução eficaz do processo de ensino-aprendizagem no âmbito das atividades físicas e desportivas.

Neste âmbito, é possível depreender que o professor se vê encarregue de gerir inúmeras tarefas ao mesmo tempo. Para facilitar este processo, desde cedo me centrei na criação de regras e rotinas condutoras da aula, como foi constatado pelas minhas colegas de núcleo de estágio nas suas observações das minhas aulas:

*A Professora **preocupou-se em reforçar as regras e rotinas de funcionamento da aula**, o que se revela mais que necessário nesta turma. Para além disso, de uma forma geral, **conseguiu canalizar a agitação dos alunos para o cumprimento dos objetivos da aula e das diferentes situações de aprendizagem**. (E1, 16 de outubro de 2013)*

*A aula começou com um ligeiro atraso por parte dos alunos, contudo, após a reunião de todos os alunos, **a professora demonstrou o seu desagrado e alertou-os para que o comportamento não se voltasse a repetir, reforçando as implicações e consequências dos mesmos**. (E3, 16 de outubro de 2013)*

Neste contexto, Rosado e Ferreira (2009, p. 189) afirmam que “as rotinas permitem aos alunos conhecer os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios e os tempos de gestão” e Rink

(2014) afirma que podem ser implementadas rotinas de balneário, rotinas pré-aula, rotinas inerentes à própria aula, rotinas de fim de aula e, ainda, outro tipo de rotinas, como por exemplo, como lidar com os alunos que chegam atrasados ou pedem dispensa.

Face ao exposto, algumas das rotinas que adotei passaram por definir, conforme o espaço de aula, o local de início e de término, a disposição dos alunos nesses momentos, o recurso a sinais invariáveis para interromper as situações de aprendizagem ou reunir a turma, tarefas a executar pelos alunos dispensados e regras relativamente à utilização de acessórios. Assim, na generalidade as aulas iniciavam e terminavam com os alunos dispostos em meia-lua à minha frente, perto do local de entrada/saída; um apito representava a interrupção da exercitação enquanto dois serviam para que se juntassem e se dispusessem sentados em meia-lua orientados para mim (após guardar as bolas em local próprio no caso de estarem a ser utilizadas); os alunos dispensados eram responsáveis por distribuir coletes ou fitas identificadoras dos grupos, de ajudar com o material e ainda de acompanhar uma equipa no decurso das situações de aprendizagem, assumindo, por exemplo, papéis de arbitragem ou de treinadores e, quanto à utilização de acessórios, esta não era autorizada nas aulas de EF. Outras rotinas surgiram de acordo com os espaços e as modalidades, como foi exemplo a natação, onde disponibilizei em todas as aulas o plano de tarefas para os três níveis de desempenho, afixando-os no extremo da piscina e suprimindo o momento formal de apresentação das tarefas. Dadas as características sonoras do espaço e a natureza individual da modalidade, esta estratégia permitiu-me rentabilizar o tempo de aula e alcançar todos os alunos na explanação dos exercícios.

Na verdade, a minha posição em relação ao estabelecimento de regras e rotinas e do seu cumprimento aparece com o intuito de orientar os alunos no sentido de que o espaço de aula é regido por condutas próprias e que estes devem ter aqui uma atuação específica e regulada, não arbitrária. Acredito que a automatização de regras e rotinas fundamentadas facilita o decurso da aula, estruturando-a e conduzindo a que esta recaia maioritariamente sobre o ensino e aprendizagem da matéria de ensino, em prol do controlo dos alunos e das suas dispersões. Neste enquadramento, Rosado e Ferreira (2009, p. 188) afirmam que “a gestão de aspetos organizacionais (...) é crucial na criação de

ambientes positivos de interação e aprendizagem” e que “o sistema de gestão das tarefas corresponde a um plano de ação do professor que tem por objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, visando obter elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e fazendo uso eficaz do tempo” (p.189).

Neste seguimento, considero que a minha postura, numa fase inicial se pautou precisamente por alguma rigidez no cumprimento destas exigências. Este facto passou para as observadoras das minhas aulas, que afirmaram:

*Em suma, penso que a aula cumpriu com todos os objetivos propostos e a professora teve um controlo constante sobre os alunos e sobre a prática dos mesmos. **Assume uma posição de autoridade que considero exemplar para esta primeira fase de contacto com os alunos.*** (E3, 16 de outubro de 2013)

Por conseguinte, importa afirmar que a adoção desta postura não foi um desafio, pelo que o meu verdadeiro obstáculo assentou na criação de um equilíbrio entre esta atitude e a de conseguir uma boa relação com os alunos. Concentrando-me em superar esta inquietação, recorri aos feedbacks motivacionais no sentido de reduzir a distância aos alunos, como é possível comprovar nos seguintes excertos:

*Ao longo da aula pude verificar que **a Joana assume uma posição de liderança sobre a turma mas não descarta nos incentivos aos alunos**, o que é um aspeto bastante positivo no meu ponto de vista.* (E3, 16 de outubro de 2013)

***Apesar de o sorriso ter surgido poucas vezes** ao longo da sessão, as dificuldades dos alunos, que são evidentes, foram supridas pelas **palavras encorajadoras e motivacionais emitidas pela professora.*** (E1, 6 de dezembro de 2013)

*Relativamente ao encorajamento, **a professora demonstrou preocupação em criar um clima positivo**, orientado para os objetivos previamente definidos. **É de notar que a Joana evoluiu bastante neste parâmetro, libertando-se da postura autoritária e assertiva que assumiu numa fase inicial e fazendo ressaltar a relação afetiva e próxima que desenvolveu com os discentes.*** (E1, 12 de março de 2014)

Ainda neste seguimento, procurei contornar este controlo evidente da turma através de estratégias mais discretas capazes de cumprir o mesmo propósito. Para isso, o posicionamento e deslocação no espaço de aula deve ser consciente e capaz de passar aos alunos a mensagem de que estão constantemente a ser observados, mesmo quando a professora não está a dirigir o olhar para eles. Se nas primeiras aulas descurei este fator, rapidamente corriji a minha postura, como foi referido pelas minhas colegas de núcleo de estágio:

No que diz respeito à movimentação da professora, é evidente uma melhoria significativa em relação às duas últimas observações. **Tenta ocupar sempre a periferia dos campos para ter um visão geral da turma e escolhe cuidadosamente o local mais adequado para o momento de instrução, resguardando os alunos de possíveis distrações externas à aula.** É de notar também que a professora tem um constante preocupação em passar por todos os grupos, emitindo feedback a cada um. (E3, 15 de outubro de 2013)

A Joana movimentou-se oportunamente no espaço de aula, **ocupando, na maioria das vezes, o espaço exterior ao campo de Basquetebol** (área compreendida entre a linha lateral e o gradeamento), **mantendo a turma toda no seu campo visual.** Esta estratégia deve ser adotada ao longo das aulas, pois **possibilitou um controlo ativo à distância.** (E1, 15 de outubro de 2013)

No que diz respeito à movimentação da professora, a Joana preocupa-se constantemente com o posicionamento mais adequado na instrução dos passos em particular e das sequências no geral, de maneira a **assegurar que todos os seus alunos consigam ver a sua demonstração e entendam mais facilmente o padrão de movimentos.** (...) Posto isto, pude constatar que **a professora circulava frequentemente pelos grupos de forma a ajudar os mesmos na elaboração da coreografia e mantendo constantemente o controlo da turma.** (E3, 31 de janeiro de 2014)

No caso específico da Natação, por as condições espaciais e físicas impedirem a aproximação aos alunos, o controlo e acesso à turma foi um desafio que superei, essencialmente, através da movimentação e posicionamento, como se retira dos seguintes excertos:

Ao nível do controlo ativo por parte da professora, verifiquei que **a Joana se movimenta constantemente pela periferia, aproveitando as extremidades das pistas, local onde a maioria dos alunos se reúne, para emitir feedback ou demonstrar.** (E1 12 de março de 2013)

Por fim, importa ressaltar que **a professora garantiu o cumprimento dos objetivos previamente definidos e das rotinas organizacionais através do controlo à distância.** Esta foi uma estratégia utilizada para atenuar a aglomeração nas extremidades da piscina, local onde os alunos se reúnem. (E1, 14 de março de 2014)

No que se refere à transição entre tarefas, procurei em todas as aulas minimizar o tempo despendido nesta componente. Assim, no planeamento das aulas procurei, através da gestão dos materiais e espaços, rentabilizar as transições, criando situações de aprendizagem com estruturas semelhantes, que não exigissem atenção tanto ao nível da alteração dos materiais como dos grupos de trabalho. Neste sentido, a sequência de situações de aprendizagem foi regulada de forma a rentabilizar o tempo da aula.

Sumariamente, muitos são os aspetos a considerar na gestão e organização de uma aula, pelo que a capacidade do professor controlar todas



estas variáveis influi no sucesso ou insucesso das suas aulas. Particularmente, esta gestão foi um dos fatores nos quais me senti mais competente no exercício das minhas funções, conduzindo-me à constante superação das minhas dificuldades.

#### 4.1.5. Dilemas de Um Professor: A Autonomia dos Alunos

*“As rápidas transformações do mundo atual exigem que os indivíduos não só se apropriem dos conhecimentos mas os reconvertam de uma forma dinâmica de modo a poderem resolver os novos e complexos problemas que lhe vão sendo colocados, com sentido crítico e criatividade.”*

(Alarcão, 1996, pp. 74-75)

A chegada do segundo período trouxe consigo novas modalidades a abordar, entre elas a Orientação e a Ginástica Acrobática, que serão relevantes no tema aqui abordado. Ambas as modalidades foram estruturadas para serem lecionadas em grupos de trabalho, com níveis de liberdade aumentados, quando comparadas com as experiências anteriores. Maior liberdade implica naturalmente maior autonomia, exigindo a transferência de grande parte da responsabilidade pelo decurso das aulas em particular e pelo processo de ensino-aprendizagem em geral para os educandos.

Considerando a minha personalidade, visível na realização da minha prática profissional, em que procuro controlar e estar a par de tudo o que acontece no espaço de aula, o primeiro contacto com este método de ensino foi um pouco angustiante para mim, como se pode ler no excerto seguinte:

*A aula de orientação desta semana mostrou-me que não me sinto confortável com aulas pouco organizadas, no sentido em que é atribuída aos alunos maior liberdade. As aulas de orientação decorrem naturalmente neste contexto, com a turma dispersa pelo percurso. Confesso que este fator me fez alguma confusão, por estar habituada a ter a turma toda no meu campo visual e debaixo de controlo. Acrescente-se a esta questão o facto de os alunos andarem a correr pela escola, de quererem ser os mais rápidos e de chegarem ao ponto de encontro completamente eufóricos e alterados. **Se me perguntarem se gostei de lecionar esta aula respondo rapidamente que não me agradou muito. Considero que foi uma aula confusa e em que tive muita dificuldade em controlar os alunos, mesmo quando estavam todos juntos em espaços fechados.** (Reflexão Individual, 27ª Aula, 2º Período)*

Efetivamente, ao estimular a autonomia dos alunos, receei que estes a utilizassem no sentido de desrespeitarem a minha autoridade, atribuindo-se a si próprios uma posição de maior poder. Paralelamente a este receio, nestas primeiras aulas tive muita dificuldade em controlar os alunos nos momentos de reunião de toda a turma, o que atribuiu ainda mais significado a este receio.

*Quando todos os percursos foram realizados voltei a reunir a turma na sala de musculação. Aqui foi muito complicado manter a ordem porque estavam todos a discutir percursos e participações, pelo que o tempo disponível para a explicação dos trabalhos de grupo a realizar, para a auto e heteroavaliação dos grupos e para a avaliação do domínio sócio-afetivo, se estendeu mais do que o previsto. Espero que este comportamento se deva ao facto de ter sido o primeiro contacto com aulas deste cariz e que de futuro melhore. (Reflexão Individual, 27ª Aula, 2º Período)*

Aceitando que estimular a autonomia em alunos desta faixa etária é fundamental para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos e para a sua preparação para o mercado de trabalho ou Ensino Superior, resolvi dar uma oportunidade a esta experiência, aproveitando, em simultâneo, tentar superar-me, uma vez que acredito que beneficiaria de um maior equilíbrio neste sentido, sem extremos de tudo ou nada. Deste modo, com o início da apresentação dos percursos pelos diferentes grupos de trabalho, fui percebendo que quando focados no objetivo os alunos são capazes de agir sem serem guiados e não comprometem a sua aprendizagem.

*Da mesma forma decorreu a organização do segundo grupo, pelo que concluo que esta primeira experiência de atribuição de **alguma liberdade aos grupos para organização dos percursos a avaliar foi bastante positiva.** (Reflexão Individual, 29ª Aula, 2º Período)*

Importa referir que acredito e defendo que a autonomia conduz à aprendizagem efetiva, porquanto permite atribuir maior significado às aprendizagens, por que as torna mais conscientes. Além disso, esta estratégia liberta significativamente o docente para outras tarefas que tem que desempenhar na aula, pelo que a minha inquietação se prendia puramente com a perda de controlo da turma, isto tendo em conta as suas características.

*Sumamente, **apesar de ter referido nas reflexões prévias o meu desconforto com a liberdade atribuída aos alunos nesta modalidade, a experiência foi positiva no sentido em que me permitiu vivenciar o ensino de uma modalidade não muito selecionada nas escolas, alargando o meu leque de capacidades inerentes à profissão docente.** (Reflexão Individual, 34ª Aula, 2º Período)*

Na segunda metade do período, surgiu o contacto com a Ginástica Acrobática. Após um primeiro contacto com a orientação e as conclusões

positivas retiradas do exercício de uma lecionação mais autónoma, esta modalidade veio confirmar os pontos positivos desta estratégia de ensino.

Importa referir que a liberdade atribuída aos alunos não é total, pelo que me pautei por um controlo despercebido, através da manipulação das situações de aprendizagem e do estabelecimento de regras e prazos de apresentação das tarefas.

*Esta é uma modalidade já conhecida pelos alunos, pelo que me foi permitido atribuir-lhes alguma liberdade, apelando a comportamentos responsáveis no que se refere aos métodos de trabalho. (Reflexão Individual, 36ª Aula, 2º Período)*

*Este controlo no final das aulas é importante, porque atribui significado à **exercitação e estimula o aproveitamento do tempo disponível, evitando comportamentos desviantes**. Não obstante, é visível a distinção do empenho de uns grupos para outros, pelo que incidi junto dos grupos menos comprometidos para que se focassem na tarefa a cumprir, caso contrário isso refletir-se-ia nas suas avaliações. (Reflexão Individual, 41ª Aula, 2º Período)*

Nesta modalidade, o desafio não passou tanto pelo controlo da turma, mas sim pela rentabilização do tempo útil das aulas, visto que a atribuição de maior autonomia incorria numa acomodação dos grupos nos momentos de início das tarefas. Além disto, o papel do professor altera-se significativamente em comparação com aulas mais guiadas, pelo que fui desenvolvendo ao longo da unidade didática a minha capacidade de perceber quando e quais os alunos que necessitam de um maior amparo e quais os que eram mais eficazes no trabalho autónomo. Assim:

*Em conformidade com o suprarreferido, circulei pelos quatro grupos, contribuindo com algumas soluções para a composição dos seus esquemas, imprimindo ritmo à tarefa, evitando estagnações que tendem a surgir em alguns momentos da composição por falta de inspiração. Procurei que o meu contributo se distribuísse de igual forma por todos os grupos, evitando favorecer uns em prol de outros. Não obstante, também não verifiquei nenhuma situação crítica dentro da turma, caso contrário sou da opinião de que **se uns alunos necessitarem de maior apoio por parte do docente do que outros, este apoio deve ser-lhes facultado de forma a equilibrar a aprendizagem da turma**. (Reflexão Individual, 43ª Aula)*

Neste enquadramento, apesar de delegado para um plano menos evidente, nestas aulas o professor assume um papel de mediador, paralelamente ao da transmissão dos conteúdos.

O trabalho em autonomia revelou-se positivo, transmitindo-me uma sensação de competência ao assumir diferentes prestações consoante as circunstâncias e métodos de ensino utilizados.

Em suma, esta experiência, que tive dificuldade em assumir, alterou a visão que tinha dos meus alunos, levando-me a compreender que é possível reduzir o amparo sem que alguma catástrofe aconteça e que, efetivamente, os alunos beneficiam deste processo.

#### 4.1.6. A Formação de Grupos: Um Desafio

*“Na aprendizagem cooperativa permite-se o confronto de pensamento entre pares e pequenos grupos. Os alunos podem explicar uns aos outros a maneira como resolvem um problema; explicitar oralmente o seu raciocínio, partilhando-o, e clarificar as suas ideias para si próprios e para os outros.”*

(Alarcão, 1996, p.76)

Desde cedo a formação dos grupos de trabalho se assumiu como a melhor forma de organização e estruturação das aulas, independentemente da unidade didática em questão. Assim, segundo instruções da Professora Cooperante, e visando facilitar a aplicação dos planos de aula, formei os grupos para todas as aulas no momento do seu planeamento. No entanto, este processo levantou inúmeras dúvidas aquando da sua realização: Formar grupos heterogéneos e exercitá-los entre si, ou formar grupos homogéneos e exercitá-los individualmente? Alterar os grupos de aula para aula ou mantê-los? Alterar a tipologia de grupos de unidade didática para unidade didática? Criar os grupos considerando as relações entre os alunos ou a sua aptidão para a modalidade?

Terminado o ano letivo, para poucas destas questões alcancei respostas finais. Contudo, a sua colocação levou-me a refletir acerca da adequação do formato selecionado para as diferentes UD/aulas, na procura de melhorar a minha intervenção e a aprendizagem dos alunos.

*A organização da aula saiu facilitada com a divisão da turma por equipas no início da mesma e da sua manutenção no seu decurso, articulando os grupos conforme a exigência dos exercícios, não desfazendo as equipas. **O seu valor metodológico prende-se também com a associação de competitividade e espírito de equipa às situações de aprendizagens de cooperação definidas para a aula, procurando estimular características inerentes às modalidades coletivas e ao jogo em equipa.** Não obstante, este parâmetro pode ser limitador para os alunos com maior predisposição para a modalidade, que realizaram todas as tarefas com colegas menos capazes do ponto de vista das habilidades motoras. **Aqui a aprendizagem passa pelo entendimento da técnica e capacidade de verbalização, com o intuito de auxiliar***

***os colegas na sua evolução, associado à sua própria consolidação do conhecimento teórico, inerente ao domínio cognitivo.*** A dificuldade passa, muitas vezes, pela capacidade do docente de transmitir essa funcionalidade ao aluno que, na generalidade, tem dificuldade em transmitir. Este será um ponto em que terei de melhorar, uma vez que foi notório o desinteresse de alguns elementos pela execução, devido à constituição dos grupos. (Reflexão Individual, 13ª Aula, 1º Período)

Naturalmente, nem sempre as estratégias encontradas foram adequadas, pelo que me pautei pela tentativa de encontrar um equilíbrio no tratamento desta temática. Assim, para a formação de grupos baseei-me essencialmente nos resultados provenientes das avaliações diagnósticas e da prestação dos alunos ao nível das habilidades motoras, sem descurar os objetivos traçados para cada unidade didática, aula e situação de aprendizagem. Por conseguinte, sustentei-me em diferentes critérios para a formação de grupos pautando-me, no entanto, pela diferenciação pedagógica, visando proporcionar as mesmas oportunidades de aprendizagem aos diferentes alunos.

Na maioria das situações pautei-me pela homogeneidade inter equipas e pela heterogeneidade intra equipas, com o intuito de proporcionar momentos de cooperação e competição equilibrada, promovendo o desenvolvimento, quer dos alunos com menos disponibilidade motora, quer dos mais capazes. Não obstante a estratégia predominante ter sido a supracitada, foram adotadas outras estratégias, como a distribuição dos alunos segundo os seus níveis de desempenho, de forma a desafiá-los através da alteração das rotinas. Com a mesma finalidade, optei por alterar os grupos de aula para aula, evitando acomodações e criação de rotinas propiciadoras de remeter a aprendizagem para o subconsciente e o automatizado.

No que concerne às unidades didáticas, foram tidas algumas considerações nomeadamente no que se refere à Natação e à Ginástica Acrobática. Na primeira, tendo em vista a rentabiliza o do espaço e a valoriza o das oportunidades de aprendizagem, o ensino foi efetuado pela distribui o dos alunos segundo três níveis de desempenho.

*Para o sucesso desta fun o didática apurei, segundo indica es da Professora Cooperante, o nível em que cada aluno se encontrava, numa escala de 1 a 3, através de questionamento dos mesmos na aula da sexta-feira anterior. Assumi que esta informa o seria relativamente fidedigna, considerando que os alunos já vivenciaram a modalidade e o trabalho por níveis. Esta estratégia permitiu-me organizar a aula de acordo com os níveis existentes, o número de alunos em cada nível e partir com alguma informa o prévia para a avalia o diagnóstica. Preparei-me ainda para a*

*possibilidade de aferição de alguns níveis de alunos, de forma a ir de encontro ao definido em núcleo de estágio. Não obstante esta incongruência acabou por não se verificar, com os alunos bem distribuídos pelos níveis existentes. Realce-se que a alternância entre níveis poderá surgir ao longo da unidade didática, de acordo com a evolução dos alunos. (Reflexão Individual, 37ª Aula, 2º Período)*

Relativamente à Ginástica Acrobática, seguindo a lógica de criação de grupos heterogéneos na sua constituição e homogéneos entre si, foram ainda considerados fatores morfológicos como a altura e peso dos alunos, de forma a viabilizar a exercitação em grupo, providenciando a criação de figuras equilibradas.

*A gestão da turma por grupos facilita o controlo dos alunos, uma vez que reduz a possibilidade de existirem conversas paralelas. Para isto, **tive em atenção a constituição prévia dos grupos, jogando com parâmetros como a aptidão para a modalidade (maior e menor), a morfologia (altura e peso) e a tendência de perturbação da aula**, de forma a criar grupos heterogéneos e evitando possíveis distúrbios. Este cuidado na preparação da aula reflete-se visivelmente no seu decurso, pelo **que permite ao professor descentralizar-se da organização da aula para poder dedicar-se ao ensino dos conteúdos previstos**. Revela-se portanto como uma tarefa fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. (Reflexão Individual, 36ª Aula, 2º Período)*

Outro dos fatores contemplados na formação de grupos passou, muitas vezes, pela atribuição do papel de capitão de equipa a um dos elementos.

*A turma foi dividida por grupos durante a chamada, com um dos alunos dispensados a distribuir os coletes por equipa. Desta forma rentabiliza-se o tempo normalmente destinado a esta organização e permite aos discentes trabalharem desde a ativação geral com a própria equipa, criando alguma afiliação ao grupo para o resto da aula. **Optei por nomear capitães de equipa, onde estes seriam responsáveis pelo controlo do seu grupo, perspetivando uma melhoria no comportamento da turma em geral**. Efetivamente este foi um fator facilitador, uma vez que os alunos se começavam a cobrar uns aos outros, reduzindo os comportamentos desviantes. É então uma estratégia a utilizar em aulas futuras, **sem descuidar a escolha cuidada desses mesmos capitães**. Muitas vezes poderá resultar que sejam nomeados esses mesmos elementos perturbadores, no sentido de lhes dar responsabilidades que se possam sobrepor à sua tendência natural de procurar distrair-se e distrair os próximos, afiliando-os à tarefa. Além disto, o que se verifica é que os alunos com maior conhecimento do conteúdo, que lhes permite efetivamente auxiliar os colegas nas ações, corrigindo-os e contribuindo para o sucesso da equipa, são esses mesmos alunos perturbadores. **Acredito que muitas vezes a procura pela distração está intimamente ligada com o baixo nível de exigência que lhes é ou foi proposto no passado, levando a que tenham ganho rotinas de se entreterem em ações fora da tarefa, por a mesma não lhes ser desafiante o suficiente**. Com o acréscimo de responsabilidades e de funções, espero que não lhes sobre tempo e espaço para a procura desses comportamentos e necessidades. (Reflexão Individual, 17ª Aula, 1º Período)*

Neste seguimento, muitas foram as respostas encontradas ao longo do ano letivo para as questões relacionadas com a formação de grupos. Estas

variaram de acordo com as necessidades dos alunos e as exigências de cada modalidade, aula ou tarefa.

Na generalidade, confirmou-se que o trabalho em grupo/equipa fomenta o desenvolvimento das competências sociais dos alunos, na medida em que promove a partilha e a interação entre os elementos constituintes do mesmo grupo, assumindo um papel fundamental na aprendizagem, tanto dos mais capazes como dos menos aptos, mostrando-lhes que todos têm um papel de valor no seio do grupo. Considero mesmo, que estas experiências acarretaram em simultâneo uma maior perceção da importância do trabalho em grupo, que os irá acompanhar ao longo da formação, profissionalização e vivência em sociedade.

Face a este reconhecimento, e à importância que esta dinâmica grupal teve nas aulas, o estudo de investigação, apresentado no ponto seguinte, incidiu sobre esta temática.

#### **4.1.7. Perfil de Liderança e Aprendizagem em Grupo: O Poder das Interações Sociais**

##### **4.1.7.1. Resumo**

No âmbito da lecionação das modalidades desportivas coletivas, percecionámos que as dinâmicas nos vários grupos formados dentro da turma funcionavam de modo muito distinto, afetando o modo como os alunos aprendiam, assumindo-se, assim, como pertinente, investigar esta problemática. Neste sentido, a elaboração do presente estudo teve como principal objetivo otimizar o processo de ensino aprendizagem, através da exploração da influência dos perfis de liderança (estatuto académico, de pares, motor e de liderança) na aprendizagem no seio dos grupos/equipas. Os participantes foram 25 alunos de uma turma do 12º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Para proceder à caracterização da tipologia de relações entre os alunos e identificar casos de liderança, adaptou-se o questionário sociométrico de Bastin (1980), conjugando-se esta informação com a oriunda das fichas de caracterização e pautas do 1º e 2º períodos (confirmação do estatuto académico). Visando compreender a dinâmica dos grupos em estudo, no processo de observação não participante, recorreu-se ao *Tool for Assessing Responsibility-Based*

*Education* (TARE) (Wright & Craig, 2011), mais especificamente à terceira secção, designada de Student Responsibility. Para a análise das fichas de observação TARE recorreu-se à estatística descritiva, nomeadamente às medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão, valor mínimo e máximo). Já o conteúdo informativo das gravações das intervenções de cada um líderes dos grupos foi transcrito *verbatim* e sujeito a uma análise de conteúdo, no respeito pelo processo enunciado por Bardin (2004). Deste modo, foram definidas categoriais *a priori* com base nos parâmetros comportamentais da Ficha de Observação TARE. Os resultados foram organizados em três secções: i) comportamentos grupais (gerais e específicos); ii) intervenção dos líderes na dinâmica de grupo; iii) progressão do desempenho motor das equipas. Os dados evidenciaram que todas as equipas evidenciaram melhorias na aprendizagem, com a equipa liderada pelo aluno de estatuto académico a conseguir os melhores resultados.

**Palavras-Chave:** PERFIS DE LIDERANÇA, ESTATUTO, INTERAÇÕES SOCIAIS, APRENDIZAGEM, DESEMPENHO MOTOR.

#### **4.1.7.2. Introdução**

Por promover experiências desportivas autênticas alicerçadas no trabalho de grupo, o Modelo de Educação Desportiva (MED), é comumente mencionado nos estudos no âmbito das interações sociais. Segundo Vygotsky (2003), estas podem ser educativas na medida em que potencializam condições para a aquisição de conceitos, habilidades e estratégias cognitivas que afetam o desenvolvimento social e a aprendizagem. Neste enquadramento, Cohen (1984) reporta evidências que remetem para perfis de participação díspares no seio de grupos heterogéneos. Por sua vez, Brock et al (2009), ao indagarem a influência do estatuto do aluno nas interações sociais e experiências durante uma época desportiva, destacaram a importância de compreender o papel do estatuto na realização do grupo de trabalho, no reconhecimento dos impactos negativos que daqui podem advir, bem como a necessidade de os prevenir.

Atendendo a este enquadramento, e face ao facto de ao longo do primeiro período do estágio, no âmbito da lecionação das modalidades desportivas coletivas, termos percebido que as dinâmicas grupais nos vários grupos formados dentro da turma funcionavam de modo muito distinto



afetando o modo como os alunos aprendiam, assumiu-se como pertinente investigar esta problemática.

Neste sentido, com o objetivo de otimizar o processo de ensino aprendizagem proporcionado aos alunos, definiu-se como objetivo do presente estudo explorar a influência dos perfis de liderança (estatuto académico, de pares (popularidade), motor e de liderança) na aprendizagem no seio dos grupos de trabalho.

Importa ainda referir que o tema do presente estudo foi comum às três estagiárias da Escola Cooperante. Confrontadas com a mesma problemática e guiando-se pela mesma metodologia, cada estagiária conduziu o processo de investigação de forma autónoma na sua turma.

Face à temática em foco, a contextualização teórica reportar-se-á a três grandes temas: Modelo de Educação Desportiva, interações sociais e estatuto do aluno.

## **Contexto teórico**

### ***Modelo de Educação Desportiva***

Siedentop (1987) procurou, através do Modelo de Educação Desportiva (MED), recolocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, rompendo com os formatos tradicionais e descontextualizados de ensinar o Desporto em contexto escolar (Siedentop, 1994). Assim, o MED assumiu-se como uma resposta à necessidade de se encontrarem meios mais educativos de abordar o desporto no currículo escolar (Marinho-Araújo, 1995). Desta forma, e através da implementação de ambientes de prática apropriados a experiências desportivas autênticas (Graça & Mesquita, 2007), este modelo visa a formação, no âmbito desportivo, de um indivíduo culto, competente e entusiasta. Culto, na medida em que “conhece e valoriza as tradições e os rituais associados ao desporto e que distingue a boa da má prática desportiva” (Mesquita & Graça, 2011, p. 59). Competente, pelo facto de dominar as habilidades necessárias para um desempenho satisfatório na competição e assumir um comportamento adequado ao nível de prática em que se enquadra. Por fim, entusiasta, já que é motivado pelo desporto e se preocupa em

promover uma prática desportiva de qualidade, garantindo a sua autenticidade (Siedentop, 1994).

Com o objetivo de defender esta contextualização desportiva na escola, Siedentop (1994) integrou neste modelo curricular seis características estruturais do desporto institucionalizado: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. Pelo exposto, as unidades didáticas são substituídas por épocas desportivas, de pelo menos 20 aulas (Jones & Ward, 1998), estando implícita a filiação em pequenas equipas que se mantêm coesas durante toda a época desportiva. Espera-se que estas tenham uma identidade própria, marcada pelo nome, símbolo, grito, cor, entre outros aspetos. Na sua organização privilegia-se, não só o equilíbrio competitivo, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e de entreajuda na aprendizagem. Neste sentido, são atribuídas funções específicas a cada elemento da equipa, designadamente a de jornalista, jogador, árbitro, dirigente e treinador (Mesquita & Graça, 2011). Independentemente de existir rotatividade das funções, o papel de capitão/treinador deve ser desempenhado por um aluno reconhecido pelos pares, quer ao nível do desempenho desportivo, quer enquanto líder (Mesquita, 2012).

O MED prevê a implementação de um quadro competitivo formal, “efetivada logo no início da época pela constituição de equipas, através do estabelecimento de mecanismos promotores da igualdade de oportunidades para participar nomeadamente pelo premiar da colaboração na aprendizagem e pelo treino no seio de cada equipa (...) simultaneamente a competição constitui um elemento de autoavaliação importante e um incentivo para o trabalho de preparação” (Mesquita & Graça, 2011, p. 62). Durante toda a época, evidencia-se o *fair play* e não se apresenta a vitória como objetivo único.

Com vista à valorização da competição, são registadas e divulgadas as estatísticas individuais e das equipas, os resultados e os comportamentos que, por sua vez, conferem importância ao percurso cumprido.

Pretende-se que cada época seja marcada por um espírito de festividade, findando no evento culminante. Este figura-se como o momento mais favorável para que as conquistas, as performances e os desempenhos

dos alunos, nos papéis que lhes foram previamente atribuídos, sejam reconhecidos publicamente (Wallhead & O' Sullivan, 2005).

Resumindo, o MED dá a conhecer o elevado protagonismo atribuído aos alunos no processo de ensino-aprendizagem, incentivando-os a tomar decisões e a resolver problemas. Deste modo, os alunos passivos passam a aprendizes ativos.

### ***Interações Sociais***

As interações sociais consistem em processos de “mútua construção do sujeito e do ambiente social, um vai-e-vem que modifica o meio e promove, concomitantemente, o desenvolvimento do indivíduo” (Rocha et al., 2009, p. 239). Assim, estas preconizam espaços de construção e de experimentação, onde os sujeitos têm possibilidade de compreender o contexto social em que se inserem e de assumirem uma posição face às situações com quês e deparam, (re)construindo os seus conhecimentos e desenvolvendo o seu pensamento e comportamento. Todavia, as interações sociais que contribuem efetivamente para a construção do saber e que, por este motivo, são consideradas educativas, são aquelas que exigem agregação dos conhecimentos, articulação das ações e superação das contradições (Davis et al., 1989). Ou seja, são aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e a troca de informação recíproca, pelo confronto de pontos de vista divergentes, implicando uma divisão de tarefas, em que um assume uma responsabilidade, que congregadas, resultam no alcance de um objetivo comum (Vygotsky, 1991).

Com base neste contexto, a aprendizagem cooperativa, ao potenciar o confronto entre pares e pequenos grupos, é promotora de interações sociais, já que os alunos são levados a “explicar uns aos outros a maneira como resolvem um problema; a explicitar oralmente o seu raciocínio, partilhando-o, e a clarificar as suas ideias para si próprios e para os outros” (Alarcão, 1996, p.76). Em contraponto, Vygotsky (2003) afirma que as atividades realizadas em grupo proporcionam benefícios impossíveis de adquirir em ambientes de aprendizagem individualizada. O mesmo autor explicita que o desenvolvimento do indivíduo, a sua aprendizagem e os processos de pensamento são

mediados, precisamente, pela interação com outros indivíduos. Esta produz modelos referenciais que sustentam comportamentos e raciocínios, assim como os significados que são atribuídos às coisas e às pessoas.

A heterogeneidade é uma característica intrínseca a qualquer grupo humano e é considerada fundamental ao nível das interações sociais que decorrem na sala de aula. É esta diversidade que potencia a troca de vivências e conhecimento e que, conseqüentemente, fomenta o desenvolvimento das capacidades cognitivas pelo esforço partilhado, na procura de soluções comuns (Davis et al., 1989).

### ***Estatuto do Aluno***

É frequente defender-se que o trabalho de grupo é uma estratégia de ensino que promove/fomenta a aprendizagem; contudo, Cohen (1984) atestou que a participação e o desempenho dos alunos nestas circunstâncias diferem de acordo com o estatuto de cada um dos elementos. Neste contexto, Cohen (1994) define estatuto como um conjunto de atributos socialmente reconhecidos que levam a assumir que o ideal é ter um estatuto elevado. Deste modo, se um indivíduo possui as características reconhecidas como superiores, tende a ser associado ao facto de possuir um estatuto elevado. O mesmo autor identificou vários tipos de estatuto. Em primeiro lugar, refere o estatuto académico, considerando-o o mais poderoso, devido ao seu relevo na execução de atividades de natureza cognitiva. Por este motivo, os alunos com um estatuto académico mais elevado são, normalmente, mais participativos e mais interventivos e mais influentes; dominam as interações e auferem de mais oportunidades para liderar (Webb, 1982). Depreende-se, portanto, que a este estatuto estão inerentes as habilidades e/ou competências cognitivas reconhecidas na sala de aula. Em segundo lugar, Cohen (1994) identifica o estatuto social do estudante, referindo que as variáveis que o compõem (o género, a raça e a etnia) influem nos padrões de interação e nas taxas de participação. No entanto, há que referir que a investigação desta autora foi realizada nos E.U.A, ambiência em que se justifica trabalhar temáticas ligadas à raça e à etnia.

Na Escola Cooperante, local onde decorrerá o presente estudo, as questões raciais e étnicas não se justificam, pelo que este tipo de estatuto não será considerado, sendo compaginado ao estatuto socioeconómico.

Em terceiro lugar, Cohen (1994) define o estatuto de pares, remetendo-o às “diferenças de atratividade ou popularidade” e identificando-o como causador de desigualdades no seio dos grupos de trabalho. Cohen (1998, p. 19) reforça esta perspetiva, afirmando que “students who are popular are generally expected to be competent at a wide range of important tasks. Similarly, students who are social isolated are generally expected to have nothing to contribute to many tasks.”

Em suma, o estatuto do aluno exerce uma grande influência nas interações sociais no seio dos grupos do trabalho e, conseqüentemente, na produtividade dos mesmos (Cohen, 1994). Deste modo, é visível que as expectativas dos elementos de um grupo de trabalho estão diretamente ligadas aos alunos que usufruem de um estatuto elevado. De acordo com Cohen (1998), estes discentes destacam-se pela qualidade e quantidade de intervenções e as suas sugestões/opiniões tornam-se, frequentemente, as decisões do grupo. Por oposição, os alunos com um estatuto considerado baixo intervêm raramente e as suas opiniões não são, normalmente, reconhecidas pelos outros elementos.

#### **4.1.7.3. Metodologia**

### **PARTICIPANTES**

No presente estudo participaram 25 alunos (16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino) de uma turma do 12º ano de escolaridade (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) da Escola Cooperante do ano letivo 2013/2014. As idades dos alunos situavam-se entre os 16 e os 19 anos, sendo a média de 17 anos.

## **INSTRUMENTOS**

### **Fichas de Caraterização Individual**

Para proceder à caraterização da turma, mais especificamente à definição do estatuto socioeconómico dos alunos, recorreu-se à análise dos resultados da ficha de caraterização individual entregue e preenchida na primeira aula da disciplina de Educação Física (dia 17 de Setembro de 2013). Esta continha uma panóplia de questões de resposta fechada ou aberta, abrangendo diferentes vertentes da vida dos alunos, como a família, o contexto socioeconómico, os hábitos, os interesses e dados médicos (Anexo 1).

No que diz respeito à situação profissional dos pais, estes encontram-se, em maior percentagem (46%), efetivos nos seus empregos. Este aspeto é bastante positivo, devido à atual situação económica do país, o que traz à partida uma maior estabilidade aos alunos. Não obstante, a massa de pais desempregados é substancial (17%) e, verifica-se que uma das alunas tem os dois pais desempregados. Atendendo às suas habilitações académicas, 30% dos pais tem o 3º ciclo completo, seguida de perto pela percentagem de pais com a escolaridade mínima obrigatória atual (ensino secundário) (22%).

Desta análise resultou a definição do estatuto sócio económico dos alunos.

### **Questionário Sociométrico**

Para proceder à caracterização da tipologia de relações entre os alunos (diferenças de atratividade e popularidade) e identificar casos de liderança (estatutos académico, de pares, motor e liderança), adaptou-se o questionário de Bastin (1980), que foi aplicado aos alunos da turma no dia 14 de Março de 2014. Este é constituído por 11 questões fechadas que visavam compreender as preferências, as rejeições e as perceções dos alunos em situações concretas do quotidiano (Anexo 5). Deste modo, foi solicitado aos alunos que indicassem por ordem de preferência quem escolheriam para integrar a sua equipa na aula de Educação Física e para passar os tempos livres. As mesmas questões foram formuladas e colocadas na negativa. Numa segunda

componente, e na procura de captar as percepções dos alunos, foi-lhes pedido que mencionassem quem é que pensavam tê-los nomeado nas questões anteriores. Importa referir que três das onze questões eram diretas, nomeadamente as referentes à identificação do líder da turma e à seleção do melhor aluno, na generalidade, e a nível motor, em particular.

No momento de aplicação do questionário, foi reforçado que o mesmo só poderia ser entregue quando todas as questões estivessem respondidas e os alunos foram elucidados para a necessidade de serem honestos nas respostas. O preenchimento do questionário demorou aproximadamente 10 minutos. O caráter confidencial das respostas ao questionário foi objeto de garantia.

### **Pauta do 1º e 2º Períodos**

Com o intuito de identificar o rendimento académico dos alunos, não se recorreu exclusivamente ao questionário sociométrico, mas também à análise das pautas dos 1º e 2º Períodos. Assim, estes dados em conjugação com os dados oriundos da matriz sociométrica permitiram identificar o líder académico.

### **Unidade Didática**

Sob a égide do Modelo de Educação Desportiva, o presente estudo decorreu na Unidade Didática de Atletismo. Esta foi composta por seis sessões (uma aula por semana com duração de noventa minutos), comportando a lecionação das seguintes disciplinas: velocidade, resistência, barreiras, salto em comprimento e triplo salto. Em termos temporais a UD teve início no 3º período, mais especificamente no dia 2 de Maio de 2014 e terminou no dia 6 de Junho de 2014 (Anexo 4).

A estrutura do MED teve de ser adaptada ao número de sessões, material e espaço disponíveis, bem como às previsões das condições meteorológicas. Desta forma, a época desportiva de Atletismo não englobou o mínimo de 20 aulas, como recomendado por Jones e Ward (1998), mas

apenas seis. Estas condicionantes constituíram as principais limitações à aplicação deste modelo curricular e consequente estudo.

Tendo em consideração que o MED seria aplicado pela primeira vez na sua íntegra nesta turma, a primeira parte da primeira aula foi destinada à familiarização com o modelo. Esta fase denominou-se estruturação da época, as equipas foram anunciadas e incitadas a definir a sua identidade (nome, cor e grito). Para além disso, a par da explicitação do formato competitivo das aulas foram entregues os manuais de capitão e de equipa. A avaliação diagnóstica também teve lugar nesta sessão, de forma a situar os alunos num determinado nível desempenho motor, a proceder ao ajustamento, se necessário, dos objetivos previstos e retificar possíveis desequilíbrios nas equipas.

Na segunda e terceira aulas decorreu a pré-época, onde foram introduzidos conteúdos novos. Nesta etapa as aulas foram divididas em dois momentos. No primeiro foram propostas situações de aprendizagem, assentes em progressões pedagógicas que visavam a exercitação/refinamento dos conteúdos lecionados. Já o segundo foi dedicado à preparação para a competição por recurso a tarefas aproximadas ao objetivo final. Não obstante, importa referir que a prestação das equipas foi pontuada em todos os exercícios, tanto no que dizia respeito ao desempenho motor, como ao nível dos conceitos psicossociais (participação, *fair-play*, empenho).

A fase de competição decorreu na quinta aula. Foram consolidados e avaliados os conteúdos que tinham sido abordados até à altura. Nela os conceitos de *fair play*, de espírito de equipa, de cooperação intraequipa e de competição entre as diferentes equipas foram evidenciados e os alunos puderam exercer os diferentes papéis com maior autonomia, num contexto aproximado à competição formal.

Na última aula deu-se o evento culminante. Neste dia o ingrediente principal foi a festividade, conseguida através da organização de atividades lúdico-desportivas, que promoveram o entusiasmo e a diversão entre os elementos das diferentes equipas. Foram também anunciadas as classificações finais e entregues os prémios.



## Filmagens e Gravações

Todas as sessões foram filmadas com recurso a uma câmara digital Sony DCR-TRV33E, que foi colocada num ponto fixo, num ângulo que permitiu a visualização das equipas em estudo e a identificação dos elementos implicados em interações específicas. Para complementar as filmagens, os capitães foram equipados com um gravador fixo no braço.

## Observação Não Participante

Visando compreender a dinâmica dos grupos em estudo, no processo de observação recorreu-se ao *Tool for Assessing Responsibility-Based Education* (TARE) (Wright & Craig, 2011), mais especificamente à terceira secção do instrumento, designada de *Student Responsibility*, que se reporta aos seguintes comportamentos:

- **Respeito:** resolvem conflitos emergentes de forma pacífica e sabem trabalhar em equipa, respeitando todos os elementos;
- **Participação:** participam em todas as atividades e assumem os papéis solicitados;
- **Esforço:** esforçam-se para dominar todas as tarefas e centram-se no seu aprimoramento;
- **Autodescoberta:** participam nas tarefas de forma autónoma sem necessitarem de supervisão ou instrução; renegam os maus exemplos e não se deixam influenciar pela pressão dos pares;
- **Encorajamento:** ajudam e encorajam ou outros, emitindo feedbacks positivos e motivacionais.

O processo de observação, e consequente registo dos comportamentos nos diferentes grupos de trabalho, foi efetuado todas as aulas pelas estudantes estagiárias<sup>7</sup> na ficha de observação TARE (Anexo 6). O registo foi efetuado considerando uma escala de 1 a 5, no cumprimento dos critérios patentes no

---

<sup>7</sup> As duas estudantes-estagiárias observadoras foram identificadas como: Observador 1 (O1) e Observador 2 (O2)

Quadro 4. De referir ainda que a observação foi efetuada com o foco nos diferentes grupos.

**Quadro 4 - Escala da ficha de observação TARE**

1	2	3	4	5
Medíocre	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Poucos ou nenhuns alunos (do grupo) evidenciaram o comportamento, o que condicionou a eficácia da aula.	Alguns alunos (do grupo) evidenciaram o comportamento mas muitos não o fizeram. Estas exceções foram frequentes e/ou graves o suficiente para impedir a aprendizagem;	Muitos alunos (do grupo) evidenciaram o comportamento mas muitos não o fizeram. Foram observadas algumas exceções;	A maioria dos alunos do grupo exibiu o comportamento salvo raras exceções	Todos os alunos do grupo exibiram o comportamento durante a aula, sem exceções observadas.

Importa referir que as informações recolhidas a partir da observação direta foram cruzadas com os registos advindos da observação diferida (observação das filmagens das aulas), o que permitiu definir, de forma mais consistente, o perfil de cada grupo.

Sinteticamente, apresenta-se de seguida o cronograma de sessões da época desportiva, com a identificação dos conteúdos de cada sessão, bem como dos instrumentos utilizados.

**Quadro 5 - Cronograma de recolha de dados durante a aplicação da unidade didática sob a égide do modelo de Educação Desportiva**

SESSÃO	DATA	MODALIDADES	PROCEDIMENTOS DE RECOLHA
1	02/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salto em comprimento</li> <li>- Triplo Salto</li> <li>- Resistência</li> <li>- Velocidade</li> <li>- Barreiras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filmagens</li> <li>- Gravações</li> <li>- Observação não participante</li> </ul>
2	09/05		
3	16/05		
4	23/05		
5	30/05		
6	06/06		

#### 4.1.7.4. Procedimentos de Análise

##### Matriz sociométrica

A tabulação, tratamento e análise dos dados advindos do questionário sociométrico foi realizada através do programa informático *SociometryPro* (Version 2.3 Build 2). As matrizes sociométricas e os gráficos (Anexo 7) daí advindos permitiram formar as equipas, uma vez que possibilitaram identificar os líderes da turma em termos dos diferentes estatutos (académico, de pares, motor e liderança), bem como as relações de afinidade e rejeição, que também foram tidas em conta na formação das equipas.

Com base nos resultados provenientes da matriz sociométrica, os alunos foram organizados em 4 equipas (2 de 5 elementos e 2 de 6 elementos), contemplando em cada uma delas, no mínimo, um aluno indicado predominante nas questões de rejeição e um dos líderes emergentes. Estes últimos destacavam-se por possuírem estatutos distintos (estatutos académico, de pares, motor e liderança) no seio da turma e, conseqüentemente, características díspares, como se pode observar no Quadro 6.

**Quadro 6 - Caracterização dos perfis de liderança**

LÍDERES <sup>8</sup>	ESTATUTO	CARACTERIZAÇÃO
Daniel (Equipa A)	Pares	- Apontado pelos colegas como a pessoa com quem mais gostam de conviver nos tempos livres.
Catarina (Equipa B)	Liderança	- Aluna reconhecida como líder da turma.
Alfredo (Equipa C)	Académico	- Reconhecido como o melhor aluno da turma e melhor aluno de Educação Física.
Mário (Equipa D)	Motor	- Segundo aluno mais referido na pergunta referente ao melhor aluno de Educação Física.
Vânia (Equipa E)	Pares2	- Segunda aluna apontada pelos colegas como a pessoa com quem mais gostam de conviver nos tempos livres.

Com o intuito de garantir a equidade nos grupos, os restantes alunos foram distribuídos de forma equilibrada, atendendo ao seu desempenho motor e

<sup>8</sup> Foram atribuídos nomes fictícios aos participantes de modo a garantir o anonimato.

seguindo uma lógica de homogeneidade interequipas e heterogeneidade intraequipas, bem como as relações de aceitação e de rejeição.

### **Observação não participante**

Para a análise das fichas de observação TARE recorreu-se à estatística descritiva, nomeadamente às medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão, valor mínimo e máximo). O *software* Microsoft Office Excel 2010 foi utilizado para este fim.

### **Transcrições das gravações**

O conteúdo informativo das gravações das intervenções de cada um dos líderes dos grupos foi transcrito *verbatim* e sujeito a uma análise de conteúdo no respeito pelo processo enunciado por Bardin (1995). Este procedimento de análise constitui um método empírico dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo (Bardin, 1997). Com efeito, este processo de análise visa organizar as informações registadas, sendo que o corpus (material recolhido) deve ser organizado em torno de três eixos principais: pré-análise, exploração do material e inferência e interpretação. Como refere Bardin (2004, p.7) “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”.

Deste modo, no processo de análise das transcrições, foram definidas categoriais *a priori* com base nos parâmetros comportamentais da Ficha de Observação TARE. A interpretação das transcrições das gravações e consequente caracterização do comportamento dos diferentes líderes materializou-se no quadro categorial exposto no Quadro 7:

**Quadro 7** - Categorias definidas *a priori* para a análise do conteúdo informativo das transcrições

Gestão de conflitos	Participação e empenho	Autonomia	Encorajamento	Desempenho no papel de capitão
Postura adotada face a conflitos emergentes.	Maior ou menor empenhamento face as atividades propostas e aos papéis que é solicitado a desempenhar.	Mais ou menos dependente da supervisão e instrução para apresentar, explicar e realizar as tarefas.	Intervenção face ao modo como os seus pares realizam as tarefas (ex: emissão de feedbacks positivos e motivacionais)	Forma de intervir junto aos restantes elementos do grupo no cumprimento das tarefas (autocrático ou democrático)

Por último, e tendo como o objetivo compreender melhor a influência dos perfis de liderança (dependentes dos estatutos académico, de pares (popularidade), motor e liderança) na aprendizagem no seio dos grupos de trabalho, foi realizada a triangulação dos dados oriundos da análise do conteúdo das transcrições, da análise das observações não participantes e da análise da progressão do desempenho motor dos alunos (comparação dos resultados da avaliação diagnóstica com os da avaliação sumativa). Esta triangulação foi realizada com recurso ao método de comparação constante (Patton, 1992, 2002).

#### 4.1.7.5. Apresentação dos Resultados

De forma a simplificar a apresentação e discussão dos resultados recolhidos, estes foram organizados em quatro secções: i) comportamentos grupais, gerais e específicos; ii) intervenção dos líderes na dinâmica de grupo; iii) progressão da aprendizagem das equipas; iv) triangulação dos dados referentes às três secções anteriores. Nesta última, proceder-se-á à discussão concreta de todas informações provenientes das diferentes fontes.

##### i) Comportamentos grupais, gerais e específicos

Os dados apresentados nos Quadros que se seguem (Quadros 8 e 9) advêm da análise dos resultados das fichas de observação TARE (Anexo 8). Numa primeira fase, foram analisados os comportamentos específicos registados em resultado da observação dos observadores não participantes (Respeito, Participação, Esforço, Autodescoberta e Encorajamento) nos

diferentes grupos, ao longo das seis sessões. Seguidamente, numa perspetiva mais genérica, revelou-se pertinente indagar acerca dos comportamentos gerais observados em cada sessão nos diferentes grupos de liderança.

**Quadro 8** - Média e desvio padrão de cada comportamento observado nos diferentes grupos de liderança ao longo das 6 sessões

Estatuto Comportamentos		Pares Equipa A M±sd	Liderança Equipa B M±sd	Académico Equipa C M±sd	Motor Equipa D M±sd	Pares2 Equipa E M±sd
Respeito	O1	4,7±0,52	3,2±0,52	4,8±0,41	3,5±0,55	4,8±0,41
	O2	4,7±0,52	3,3±0,52	5,0±0,00	3,3±0,52	4,8±0,41
Participação	O1	4,2±0,41	4,5±0,55	4,7±0,52	4,0±0,63	4,8±0,41
	O2	4,2±0,41	4,3±0,82	4,7±0,52	3,5±0,55	4,8±0,41
Esforço	O1	3,7±0,82	4,2±0,75	4,5±0,55	3,7±0,82	4,7±0,52
	O2	3,8±0,75	4,3±0,82	4,5±0,55	3,5±0,55	4,7±0,52
Autodescoberta	O1	3,3±0,52	4,3±0,52	3,7±0,52	3,3±0,52	3,8±0,75
	O2	3,5±0,55	4,2±0,41	4,0±0,00	3,3±0,52	3,8±0,41
Encorajamento	O1	4,5±0,55	4,8±0,41	3,8±0,75	4,5±0,55	4,7±0,52
	O2	4,7±0,52	5,0±0,00	3,7±0,52	4,8±0,41	5,0±0,00

Legenda: O1 – observador 1; O2 – observador 2

Nota: o registo foi efetuado recorrendo a uma escala de 5 valores conforme especificado na metodologia nas páginas 97-98.

Relativamente à análise dos comportamentos específicos, é possível verificar no Quadro acima exposto que não é evidente um consenso quanto ao comportamento em que as equipas tenham atingido um melhor resultado. Contudo, foi no *encorajamento* que três das equipas se destacaram positivamente (liderança, motor e pares2). De facto, estes resultados refletem o vivenciado ao longo da unidade didática, visto que, com mais ou menos dificuldades no cumprimento das tarefas, o espírito de equipa e o apoio entre os elementos foi bastante visível. Por outro lado, a *autodescoberta* reuniu os piores resultados em três das equipas (pares, motor e pares2), o que mais uma vez surge em conformidade com o vivenciado nas aulas, onde os alunos dependiam muito do professor para os guiar nas tarefas.

A *participação* foi o comportamento mais consensual ao nível dos resultados inter-equipas, ao apresentar a menor variação nos valores de equipa para equipa. Neste enquadramento, apesar de se verificarem algumas oscilações, independentemente do seu líder as equipas tenderam a participar positivamente nas aulas de atletismo.

Analisando as equipas e a distribuição das médias por comportamento, a equipa A, liderada por um capitão popular, destacou-se positivamente no *respeito* e *encorajamento* e negativamente na *autodescoberta*. Na verdade, esta equipa demonstrava um espírito de entreajuda e respeito pela opinião de todos os elementos, aspeto este que não foi visível em todos os grupos. É uma equipa que não apresenta o melhor nem o pior resultado em qualquer das categorias, demonstrando-se equilibrada na sua atuação.

Quanto à equipa B, cuja capitã foi eleita por ser considerada a líder da turma, apresentou os melhores resultados nos comportamentos de *autodescoberta* e *encorajamento*, pelo que na *autodescoberta* foi a única a conseguir resultados acima de 4,0. Esta equipa evidenciava uma autonomia pouco presente nos restantes grupos, optando por recorrer ao professor apenas depois de tentarem esclarecer as dúvidas dentro da equipa. No *encorajamento*, esta equipa conseguiu do observador 2 o melhor resultado possível ( $5,0 \pm 0,00$ ), pautado essencialmente pelo clima de festividade nos momentos competitivos.

Relativamente à equipa C, com o líder académico, destacou-se no *respeito* ao conseguir do observador 2 a média de 5,0 e um desvio padrão nulo. Para o observador 1, esta equipa esteve no *respeito* ao nível da equipa E, que tem o líder de estatuto de pares 2, com os valores  $4,8 \pm 0,41$ . Importa ainda referir que esta equipa não se destacou negativamente em nenhum dos comportamentos.

A equipa D, cujo capitão foi o aluno votado pelos colegas como o que detém a melhor predisposição motora, obteve dos observadores os valores mais baixos da turma nos comportamentos de *participação*, *esforço* e *autodescoberta*, não lhe sendo atribuída a melhor pontuação em nenhum dos comportamentos. De facto, esta equipa mostrava algum desinteresse pela prática, em muito motivado pela atitude do seu líder, que se refletiu na leitura dos observadores. Importa referir que a sua *participação* foi o parâmetro de mais discordância entre os dois observadores, com uma diferença nas médias de 0,5.

Por fim, a equipa E liderada pela segunda aluna eleita como a mais popular foi, segundo os observadores, a equipa mais *participativa* e mais

esforçada, não obtendo os resultados mais baixos em nenhum dos comportamentos.

Na generalidade os dois observadores aproximaram-se nas suas avaliações, o que pode ser explicado por um bom entendimento dos conceitos a observar, bem como pela observação diferida que permitiu o esclarecimento de dúvidas e complementaridade dos dados.

**Quadro 9** - Média e desvio padrão dos comportamentos observados em cada sessão nos diferentes grupos de liderança

Estatuto Nº da Sessão		Pares Equipa A M±sd	Liderança Equipa B M±sd	Académico Equipa C M±sd	Motor Equipa D M±sd	Pares2 Equipa E M±sd
Sessão 1	O1	4,0±0,71	4,2±0,84	4,6±0,55	3,4±0,55	4,8±0,45
	O2	4,2±1,10	4,4±0,55	4,2±0,84	3,8±0,84	4,4±0,55
Sessão 2	O1	3,6±0,55	3,6±0,55	4,0±1,00	3,4±0,55	4,8±0,45
	O2	3,6±0,55	3,6±0,89	4,2±0,45	3,4±0,55	4,6±0,55
Sessão 3	O1	4,2±1,10	4,2±0,45	3,8±0,45	3,8±0,84	4,0±0,71
	O2	4,2±0,45	4,0±0,71	4,2±0,45	3,4±0,89	4,8±0,45
Sessão 4	O1	3,8±0,84	4,2±0,84	4,2±0,45	3,8±0,45	4,6±0,55
	O2	4,2±0,84	4,6±0,89	4,4±0,55	4,0±0,71	4,6±0,55
Sessão 5	O1	4,2±0,45	4,8±0,45	4,4±0,89	3,8±0,84	4,2±0,84
	O2	4,2±0,45	4,4±0,55	4,6±0,55	3,4±0,89	4,6±0,89
Sessão 6	O1	4,6±0,55	4,4±0,89	4,8±0,45	4,6±0,55	5,0±0,00
	O2	4,6±0,55	4,4±0,89	4,6±0,55	4,2±0,45	4,8±0,45
Geral	O1	4,1±0,70	4,2±0,67	4,3±0,63	3,8±0,63	4,6±0,50
	O2	4,2±0,65	4,2±0,75	4,4±0,63	3,7±0,72	4,9±0,57

Legenda: O1 – observador 1; O2 – observador 2

Nota: o registo foi efetuado recorrendo a uma escala de 5 valores conforme especificado na metodologia na página.

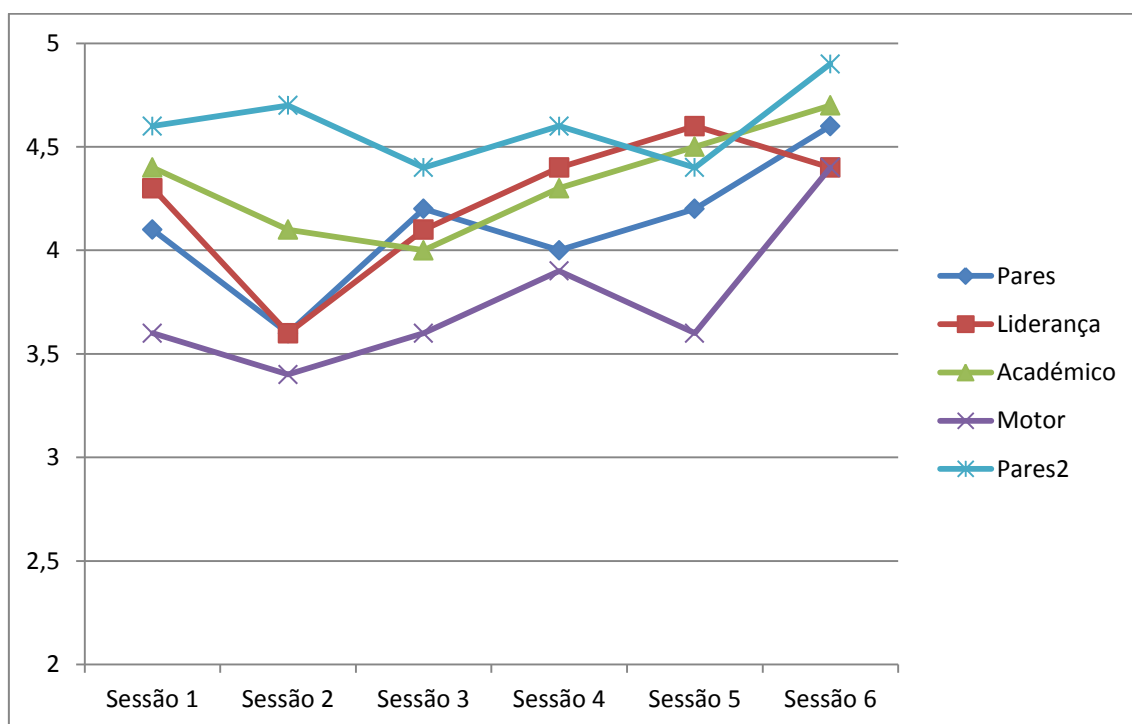
No Quadro 9, estão patentes os valores médios e desvios padrões relativos aos comportamentos gerais (participação, esforço, autodescoberta e encorajamento) das equipas em cada sessão, não se procedendo, portanto, a uma distinção dos comportamentos específicos, mas sim por sessão.

A análise destes dados indica-nos que a equipa que se destacou num maior número de sessões foi a equipa E, líder popular, e que foi exclusivamente ultrapassada pela equipa B (líder com estatuto de liderança) na sessão 5. Já a equipa D (líder motor) apresentou os piores resultados em todas as aulas, indo de encontro a análise feita a esta equipa no ponto anterior.



A maior incongruência dos observadores recaiu sobre a análise da equipa E (líder de pares 2) na terceira sessão. De facto, importa assinalar que na análise geral das sessões as disparidades na observação foram mais acentuadas do que na análise individual das categorias.

Saliente-se ainda que a sessão onde os grupos de trabalho apresentaram, segundo os dois observadores, melhores resultados foi na sessão nº 6, correspondente ao evento culminante.



**Figura 1** - Variação dos comportamentos dos diferentes grupos de liderança ao longo das seis sessões

O gráfico que segue adveio das médias gerais (expostas no Quadro anterior) dos dois observadores. A partir do mesmo é possível mensurar a variação dos comportamentos dos diferentes grupos ao longo das seis sessões.

É portanto visível neste gráfico que a equipa D (líder motor) apresentou os piores resultados ao longo das sessões, com oscilações constantes, não se verificando uma melhoria consistente.

No que concerne à equipa com o líder académico (equipa C), após um pequeno decréscimo na sua prestação nas primeiras sessões, manteve-se constante na sua evolução, atingindo o seu pico na sessão nº 6.

A média entre os dois observadores coloca a equipa E (líder de pares<sup>2</sup>), no topo do gráfico. Contudo, esta posição não é constante, tendo obtido na quinta sessão resultados inferiores às equipas B e C (estatuto de liderança e académico, respetivamente).

## **ii) Intervenção dos líderes na dinâmica de grupo**

Esta secção reporta-se ao enquadramento dos dados recolhidos nas transcrições segundo as categorias definidas *a priori* (gestão de conflitos, participação e empenho, autonomia, encorajamento e desempenho do líder no papel de capitão de equipa).

### **Gestão de conflitos**

No que concerne à gestão de conflitos, esta capacidade não foi passível de ser observada em nenhum dos estatutos, uma vez que não emergiram situações de conflito nem interequipas nem intraequipas. Esta evidência demonstra que todos os capitães, de uma forma ou de outra, souberam trabalhar em prol da equipa, respeitando tanto os colegas que a constituíam como os adversários. Importa referir que o facto de o *fair-play* ter sido enfatizado durante toda a época desportiva, sendo um aspeto influenciador da pontuação da equipa (Siedentop et al., 2004), pode ter determinado o ambiente harmonioso e de comunhão vivenciado.

### **Participação e empenho**

Relativamente à categoria “participação e empenho”, os diferentes capitães de equipa participaram em todas as tarefas propostas, assumindo, de forma motivada, os papéis que foram solicitados a desempenhar. A exceção residiu no capitão com estatuto motor que, por vezes, revelou uma postura um pouco displicente, delegando funções que eram da sua responsabilidade aos seus colegas de equipa. Esta evidência pode ser atestada no excerto que se segue:

*“Oh professora eu já tenho isto no braço não consigo pegar em barreiras, a Camila<sup>9</sup> ajuda” (Equipa D – Motor)*

Os capitães com estatuto de liderança e académico (equipa B e C) foram os que se revelaram mais interventivos e motivados no desempenho das funções que lhes foram atribuídas. Este aspeto é notório no excerto que se segue, onde os capitães reconhecem que não têm competência suficiente para intervir e recorrem à professora, não descurando a sua tarefa. Apesar de este comportamento poder significar alguma dependência da instrução da professora, quando não é recorrente também evidencia um maior empenho e participação nas tarefas.

*“Professora pode chegar aqui por favor? O primeiro passo é nesta linha ou aqui ainda pode ser o pé direito?” (Equipa B – Liderança)*

*“Professora já tentei explicar mas eles não estão a perceber, pode-nos ajudar?” (Equipa C – Académico)*

Importa também valorizar o esforço e o empenho empregues quer pelo líder de pares, quer pela líder de pares 2, que tiveram intervenções semelhantes às expostas anteriormente, apesar de menos regulares.

### **Autonomia**

Os líderes académico e com estatuto de liderança (equipas C e B) foram os que se revelaram mais autónomos, necessitando raras vezes de supervisão e revelando conhecimentos inerentes às matérias tratadas. Foram também os que mais atentaram aos suportes em papel distribuídos nas aulas, que contemplavam as componentes críticas necessárias ao sucesso de cada situação de aprendizagem.

*“Tens de inclinar mais o tronco à frente, estás muito direito.” (Equipa C – Académico)*

*“José<sup>10</sup> não é esse pé primeiro, não ouviste as componentes críticas que vos li?” (Equipa B – Liderança)*

---

<sup>9</sup> Nome fictício

<sup>10</sup> Nome fictício

Importa destacar que os alunos, em caso de dúvida, procuraram esclarecimento junto da professora, de modo a não transmitirem informações erróneas aos colegas de equipa. Esta atitude foi visível em todos os grupos exceto na equipa D (líder motor), em que muitas vezes era um elemento da equipa – não o capitão – que procedia a este esclarecimento.

No que concerne ao líder de pares 2, este mostrou-se muito dependente da instrução da professora, provavelmente por não dominar a matéria de ensino e, conseqüentemente, ter alguma dificuldade no entendimento dos exercícios.

### **Encorajamento**

Este foi o comportamento mais presente nas interações estabelecidas pelo capitão e os colegas do grupo. de facto, todos os capitães (uns mais, outros menos) emitiram palavras de incentivo e de encorajamento. Mencione-se a título de exemplo um excerto das transcrições de cada líder.

*“Ficas tu nas barreiras que esticas bem a perna de ataque. És a melhor!”*

(Pares, Equipa A)

*“Vamos é o último minuto, ninguém pára!”* (Liderança, Equipa B)

*“Estamos na frente equipa, vamos, não desistam! Controlem a respiração!”* (Académico, Equipa C)

*“Bruno<sup>11</sup> isto é tudo teu hoje, muito bem!”* (Motor, Equipa D)

*“A Mariana consegue ganhar nos dois saltos, vai ela. Cheguem aqui para fazermos o grito que hoje vamos levar a taça!”* (Pares 2, Equipa E)

Um elemento que importa evidenciar é que todos os capitães, associam ao incentivo informação específica relativa à matéria de ensino.

### **Desempenho no papel de capitão de equipa**

Todos os capitães assumiram uma postura democrática, potencializando a participação equitativa de todos os elementos que constituíam a equipa. Este

---

<sup>11</sup> Nome fictício

aspecto foi evidente nos momentos em que competia ao capitão selecionar quem é que iria participar nas diferentes provas. Neste âmbito, é de evidenciar que o capitão da equipa D delegava muitas vezes as suas funções a uma colega de equipa, incluindo esta tarefa de selecionar quem competia em que prova.

*“Qualquer um pode ir, sabem fazer todos bem!”* (Equipa A – Pares)

*“O que acham de eu hoje ir para os saltos?”* (Equipa B - Liderança)

*“Sentes-te à vontade para fazer barreiras? Senão vou eu primeiro e tu depois vais noutra aula.”* (Equipa C - Académico)

*“Por mim é como quiserem, eu faço qualquer coisa!”* (Equipa D – Motor)

*“Quem é que ainda não fez velocidade e quer ir hoje?”* (Equipa E – Pares

2)

### iii) Progressão da aprendizagem das equipas

O Quadro 10 contém os valores médios das classificações dos diferentes grupos na avaliação diagnóstica e na sumativa.

**Quadro 10** - Média das avaliações diagnóstica e sumativa dos diferentes grupos na modalidade de Atletismo

<b>Equipas</b>	<b>Avaliação Diagnóstica</b>	<b>Avaliação Sumativa</b>
<b>Pares – Equipa A</b>	14,8	15,4
<b>Liderança – Equipa B</b>	14,4	15,0
<b>Académico – Equipa C</b>	15,9	16,8
<b>Motor – Equipa D</b>	14,4	14,9
<b>Pares2 – Equipa E</b>	14,9	15,6

A análise do Quadro 10 coloca em evidência que todos os grupos sofreram variações positivas na sua classificação média final. Este facto indicia que o processo que vivenciaram, sob a égide do MED e em grupos de liderança distintos, proporcionou aprendizagens que conduziram a um desempenho motor (médio) superior ao inicial. A equipa que mais se evidenciou ao nível da aprendizagem foi a liderada pelo que foi considerado o melhor aluno da turma (académico), não descurando a par desta nomeação que também foi eleito como o melhor aluno a Educação Física. De facto, a sua

equipa teve um acréscimo na média de 0,9 valores entre a avaliação diagnóstica e a sumativa.

Em conformidade com as análises acima efetuadas, a equipa que apresentou menor progressão no valor médio foi a equipa D, com o líder motor (segundo aluno eleito como melhor a EF), obtendo uma diferença de 0,5 valores entre as duas avaliações.

Importa referir que apesar dos extremos acima expostos, as variações entre as avaliações das cinco equipas não foram muito díspares.

#### **4.1.7.6. Discussão dos Resultados**

Neste ponto dedicado à discussão dos resultados, e atendendo ao objetivo central do estudo - explorar a influencia dos perfis de liderança nas dinâmicas e aprendizagens no seio dos grupos/equipas - procurou-se triangular os dados oriundos das diferentes fontes de informação, designadamente dos observadores relativos aos comportamentos grupais, gerais e específicos, à intervenção dos líderes na dinâmica de grupo, em resultado das gravações e transcrições e da progressão da aprendizagem dos alunos, em resultados dos dados das avaliações diagnósticas e sumativas.

No que se refere ao capitão eleito pela sua popularidade junto dos colegas (estatuto de pares), verificou-se um comportamento subtil, pelo que a sua equipa passou muitas vezes despercebida. Na verdade, não procurando destacar-se positiva ou negativamente, esta equipa cumpriu todas as tarefas recorrendo à união entre os seus constituintes e à atribuição de oportunidades de aprendizagem equitativas a todos os elementos. Provido de uma atitude autónoma, este capitão conduziu a sua equipa à aprendizagem através do destaque das componentes críticas pretendidas e da atribuição de liberdade aos seus colegas de equipa para experimentarem as diferentes situações. Não obstante este facto, importa referir que tive de interferir com regularidade junto desta equipa, no sentido de melhor orientar a sua aprendizagem exigindo algumas melhorias, nomeadamente a nível técnico, de forma a complementar a atitude relativamente passiva do seu capitão. De facto, este capitão caracterizou-se pela sua personalidade democrática, não se impondo aos seus pares. Esta atitude, apesar de não contribuir para o desenvolvimento máximo

das capacidades da equipa, permitiu que a evolução fosse generalizada a todos os elementos, o que se refletiu num aumento na média das avaliações de 0,6 valores.

No que concerne à equipa B, cuja capitã foi eleita pela sua aptidão para liderar grupos, ao contrário da equipa anterior destacou-se bastante em todas as aulas, pelas personalidades extrovertidas dos seus constituintes e, mais acentuadamente, da própria capitã. Esta delegada de turma procurou em todas as aulas ter um papel ativo na aprendizagem dos colegas, e controlar as suas atuações. Efetivamente, é uma aluna que impõe as suas vontades aos que a rodeiam, sendo estas fundamentadas e não irracionais ou aleatórias. É uma líder nata e isso foi evidente na forma como preparou e organizou a sua equipa em todas as situações de aprendizagem e geriu os seus recursos nas provas competitivas, revelando-se ligeiramente autocrática. Sobrepuôs muitas vezes a vontade de vencer aos desejos dos seus colegas, mas este facto pareceu ter um efeito positivo, levando-os a desafiarem-se a si próprios e conduzindo a equipa a um aumento de 0,6 valores na sua avaliação final.

Na extensão da unidade didática, o capitão apontado como melhor aluno da turma e melhor aluno a Educação Física (estatuto académico), mostrou-se bastante responsável no cumprimento das suas funções. Neste enquadramento, Webb (1982) afirma que os alunos com um estatuto académico mais elevado participam e intervêm com mais frequência, são mais influentes, dominam as interações e beneficiam de mais oportunidades para liderar, na medida em que o seu conhecimento é aceite e reconhecido pelos pares. De facto, estas premissas foram verificáveis na prestação deste aluno e na influência que exerceu sobre os seus colegas, que sempre respeitaram as suas opiniões e aceitaram que este os conduziria a uma aprendizagem eficaz. Se nas duas primeiras sessões a prestação da equipa foi decrescente, ao encontrarem um equilíbrio nos seus métodos de trabalho e, essencialmente, confiando nas capacidades de todos os seus elementos e evidenciando as virtudes de cada um, esta equipa conseguiu progredir nos seus resultados até ao final da unidade didática. A prestação deste líder e dos seus colegas de equipa conduziu à evolução mais significativa nas médias das duas avaliações, com um acréscimo de 0,9 valores.

Relativamente à equipa D, esta foi a que evidenciou piores resultados a todos os níveis quando comparada com as restantes equipas. Depreende-se portanto que a atitude passiva e ligeiramente egoísta do seu líder de estatuto motor, teve um impacto menos positivo na aprendizagem dos seus colegas de equipa. Aparentemente, a consciência das suas capacidades a nível motor pareceram influenciar o trato com os colegas, desvalorizando as suas tarefas de condução e ensino do grupo. Na verdade, a interpretação dos dois observadores resultou na atribuição dos valores mais baixos em todos os comportamentos (respeito, participação, esforço, autodescoberta e encorajamento), quando comparado com os restantes grupos da turma. Neste seguimento, a presença pouco demarcada do capitão de equipa na delineação do seu papel na equipa pareceu destabilizar o grupo, que em vez de se dedicar a cem por cento à aprendizagem tinha preocupações de gestão de uma equipa “sem líder”. Este facto veio de encontro aos resultados finais desta equipa, que apresentou a progressão menos significativa entre as duas avaliações, com uma diferença nas médias de 0,5 valores.

No que respeita à equipa orientada pela segunda aluna reconhecida como a mais popular (líder de pares 2), a harmonia entre os seus elementos aliada às mesmas intenções ao nível competitivo, resultaram na equipa com melhores e mais constantes resultados ao longo das seis sessões. Nesta equipa, a democracia era vigente, com a capitã a não marcar uma posição acentuada. Comparativamente à equipa anterior onde a posição do líder também não era claramente marcada, nesta equipa a humildade característica da capitã permitia que todos contribuíssem com as suas opiniões e cooperassem na aprendizagem de cada um. Ambicionando a aprendizagem, esta capitã sempre procurou obter informação e melhorar as suas capacidades a nível prático.

Na generalidade a experiência foi bastante positiva e verificaram-se resultados positivos ao nível da aprendizagem dos alunos, não só no que concerne à matéria de ensino, como no desenvolvimento de competências sociais inerentes à aprendizagem em grupo. Não foi evidente que tipologia de líder conduz a uma melhor aprendizagem, parecendo haver uma maior associação à personalidade desses líderes do que ao seu tipo de liderança. Não obstante esta conclusão, neste estudo de caso sobressaiu o líder



académico pelas características inerentes a esse estatuto, associadas às capacidades motoras e de interação social do aluno em questão.

#### **4.1.7.7. Conclusões**

Face aos dados encontrados ficou evidente que a evolução ao nível do desempenho motor foi transversal às cinco equipas participantes, atingindo os diferentes grupos com intensidades distintas. De facto, a equipa com o líder académico evidenciou os melhores resultados ao nível da progressão na classificação final. Contudo, equipas como a liderada pela aluna eleita como líder da turma (equipa B) e a equipa com o líder de pares 2 (equipa E) apresentaram boas prestações ao longo da unidade didática, visível na progressão dos seus resultados. Importa ainda enfatizar, que apesar da equipa com o líder motor (equipa D) apresentar a progressão menos significativa, foi visível a evolução na aprendizagem e, consequentemente, nas classificações do grupo.

Neste estudo de caso, o estatuto académico evidenciou melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Não obstante esta constatação, assume-se que o estatuto não é justificativo por si só, intervindo também neste processo as características do líder, principalmente ao nível das interações que estabelece com os colegas de equipa. Em contraponto, o estatuto motor que poderia ser indicador de domínio da matéria nesta disciplina e, portanto, de maior contributo na aprendizagem dos pares, revelou ser a tipologia de liderança que resultou em menos aprendizagens. Este dado vem colocar ainda ênfase na importância que as características pessoais assumem, bem como a qualidade das interações que os líderes estabelecem.

Neste quadro, verifica-se que não só o estatuto reconhecido do aluno na escola, mas também o papel que assumem dentro do grupo influenciam a atuação dos indivíduos. Por outras palavras, a percepção de que para serem aceites se devem comportar de determinada forma, pode conduzir os alunos ao sucesso ou prejudicar a sua demanda. No caso particular do líder de estatuto motor, eram visíveis as suas capacidades para contribuir para a aprendizagem dos colegas, contudo a sua individualidade e, muitas vezes, o egocentrismo impediram o decurso do processo. A este fator alia-se também a credibilidade

que o aluno atribui à modalidade, visto ter demonstrado várias vezes, ao nível verbal e das próprias atitudes, que considerava que a Educação Física se limitava ao ensino dos JDC. Este entendimento contribuiu para a postura de desvalorização adotada durante as aulas e, portanto, limitativa de uma boa conduta.

Importa referir que a constituição dos grupos não se limita ao seu líder e que todos os elementos acabam por ter a sua intervenção na dinâmica do mesmo. Na verdade, líderes suportados por elementos disponíveis para contribuir igualmente na aprendizagem do grupo, acabavam por conseguir contribuir para melhores resultados da equipa.

Neste enquadramento, além da seleção do capitão ou líder de equipa exigir reflexão por parte do professor, a seleção dos outros elementos também carece de ponderação, de forma a serem distribuídos considerando as suas características e relações de afetividade. Com efeito, não obstante a busca pela construção de grupos heterogéneos ao nível do desempenho motor, importa considerar as relações interpessoais que podem favorecer ou limitar a progressão na aprendizagem.

A procura de formar grupos heterogéneos intra-equipas e homogéneos entre elas, exige que se procure alcançar um equilíbrio propulsor da competitividade saudável, aliado à aprendizagem. Efetivamente, este fator interfere com a motivação dos alunos para a prática e, de igual forma, na sua atitude face ao ensino e consequentes resultados na aprendizagem.

Por fim, a aplicação do Modelo de Educação Desportiva parece ter contribuído para os resultados positivos verificados, porquanto assume características próprias que visam a integração e afiliação dos alunos às suas equipas e à prática, bem como estimula a autodescoberta e autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Na mesma linha de pensamento, a atribuição de maior responsabilidade ao aluno na sua formação, parece atribuir significado ao processo e envolvê-lo de forma mais ativa e demarcada. É neste seguimento que o contributo da organização das aulas em grupos de trabalho incide sobre a minimização de diferenças e potencialização das individualidades. Aqui, todos influenciam os resultados do grupo, conduzindo-os a uma participação ativa, consciente e deliberada.

#### 4.1.7.8. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schon e os Programas de Formação de Professores* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1995). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (2 ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Brock, K., Rovegno, I., & Oliver, K. (2009). The influences of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 355-375.
- Cohen, E. G. (1984). Talking and working together: Status, interaction, and learning. In P. L. Peterson, L. C. Wilkinson & M. Hallinan (Eds.), *The social context of instruction: Group organization and group processes* (pp. 180-196). New York: Academic Press.
- Cohen, E. G. (1994). *Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups*. *Review of Educational Research*.
- Cohen, E. G. (1998). Making cooperative learning equitable. *Educational Leadership*, 56(1), 18-21.
- Davis, C., Silva, M., & Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de psicologia*(7), 49-54.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Jones, D., & Ward, P. (1998). Changing the face secondary physical education through sport education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 40-45.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: CA: Sage.
- Rocha, B., Winterstein, P., & Amaral, S. (2009). Interação social em aula de educação física [Versão eletrónica]. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*, 23, 235-245. Consult. 21 de Agosto de 2014, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v23n3/v23n3a05.pdf>.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, R. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-86). Champaign: IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (Ed.). (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to Sport Education*. Champaign: Human Kinetics.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003). *La imaginación y la arte en la infancia* (6 ed.). Madrid: Akal.
- Wallhead, T., & O' Sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for the millenium? *Physical Education & Sport Pedagogy*. (2).
- Webb, N. M. (1982). Peer interaction and learning in cooperative small group. *Journal of Education Psychologist*(74), 642-655.
- Wright, P. M., & Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument Development, Content Validity, and Inter-Rater Reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219.

#### 4.1.8. A Avaliação: Um Processo Intimidante

Para Bento (2003), a análise e avaliação são tarefas centrais do professor, em conjunto com a planificação e realização do ensino. O processo de avaliação surge neste contexto para o professor-estagiário como uma troca de papéis no que concerne às suas vivências, passando de avaliado a avaliador. Assumo que a minha maior preocupação neste âmbito se relacionou com a questão da tão duvidosa (in)justiça e considero que tal se deve efetivamente a este momento de transição de papéis, onde, como avaliada procurava constantemente a aplicação deste critério. Não obstante este pensamento se manter presente na minha atuação, o primeiro foco incidiu sobre o processo de avaliação, isto é, na definição dos critérios a avaliar e na atuação/organização da aula. Felizmente, o primeiro contacto com esta função didática foi efetuado com o contributo de todos os elementos do núcleo de estágio, pelo que foi possível dividirmos tarefas, facilitando significativamente o processo.

*Foram aulas de avaliação diagnóstica, em que vivenciamos pela primeira vez o papel de avaliar cerca de 30 alunos, num curto espaço de tempo, com vários critérios de observação a considerar. Neste sentido, a primeira aula de avaliação (da Ana) foi a mais complicada, tanto que não conseguimos avaliar todos os alunos. Este fator justifica-se essencialmente pela nossa falta de experiência e não tanto pelo elevado número de alunos, uma vez que nas aulas seguintes o plano já foi cumprido, com recurso a uma avaliação menos pormenorizada e com técnicas de observação adquiridas que nos permitiram poupar tempo. A avaliação diagnóstica é um processo pelo qual já tínhamos passado, contudo na prática pedagógica tínhamos uma média de 5 alunos por professor, ao contrário da realidade da escola. Não obstante, **sermos três a avaliar já foi de grande ajuda. A avaliação diagnóstica realizada exclusivamente por um docente a todos os seus alunos só seria possível com uma maior simplificação dos critérios e da sua objetividade.** (Diário de Bordo, 3ª Semana)*

Tal como sugere o excerto acima transcrito, o primeiro contacto com a Avaliação Diagnóstica foi bastante confuso, no sentido em que me senti desorganizada e incapaz de cumprir a tarefa na totalidade. Mais tarde, viria a perceber que o sucesso da ação não depende exclusivamente da experiência, mas também do conhecimento dos alunos, visto este conhecimento me permitir perspetivar o desempenho de cada um, facilitando o processo. Além disso, e apesar de irreal, a colaboração das minhas colegas de estágio serviu como um estímulo na procura da melhor atuação, reduzindo a sensação de desamparo e assumindo-se como a base da progressão para a avaliação a solo. Os

conselhos da Professora Cooperante foram determinantes nesta fase inicial de total desamparo, servindo como uma substituição da experiência inexistente.

Os alunos da turma foram avaliados continuamente, com registos em fichas de pontuação fornecidas aos grupos durante as aulas para a sustentação das situações de aprendizagem propostas, pelo que todos os fatores foram considerados no momento da atribuição de classificação, não me baseando exclusivamente na avaliação sumativa.

A Avaliação Sumativa surge como um (ou mais) momento(s) de oficialização da prestação dos alunos ao longo da unidade didática. Independentemente de se destinar a atribuir uma classificação em função da observação dos critérios pré-definidos, na avaliação sumativa influi igualmente a avaliação contínua, não se limitando ao registo do observável mas considerando os dados recolhidos durante a unidade didática.

Segundo o definido em núcleo de estágio, as avaliações sumativas das diferentes modalidades ocorreram maioritariamente na penúltima aula da respetiva unidade didática, evitando a incidência sobre a última aula, o que limitaria a solução de possíveis imprevistos. Assim, considerando o regulamento deste estabelecimento de ensino, foi possível filmar as aulas, de forma a facilitar o processo de avaliação criterial e primar pela justiça na observação. Está vigente no excerto retirado da reflexão da 14ª Semana do meu Diário de Bordo que:

***Este processo de avaliação surge em muito facilitado pela possibilidade de filmagem das aulas concedida pela Professora Cooperante, bem como pelo planeamento prévio através do modelo de estruturas do conhecimento que contempla os critérios e os processos de avaliação a utilizar nesta fase. Durante as aulas optei por avaliar os alunos em que poderiam surgir mais dúvidas, delegando os restantes para avaliação conforme a observação do vídeo. Ressalvo ainda que o principal elemento de avaliação consiste na avaliação contínua, pelo que não me cingi exclusivamente a este momento para atribuir uma classificação.***

A importância de situar a avaliação sumativa na penúltima aula da UD e da avaliação contínua foi testada muito cedo, como se pode ler na 15ª Semana do meu Diário de Bordo, onde refiro:

***A última semana de aulas do período contemplava essencialmente a realização de um segundo momento de avaliação das modalidades abordadas, bem como o processo de autoavaliação dos alunos em relação às classificações para o primeiro período. Não obstante, na aula de basquetebol a meteorologia não contribuiu e não foi possível aplicar o plano pré-definido. Com este acontecimento validei a importância de não delegar a avaliação sumativa para o último momento do período, evitando assim contratempos como este que poderiam pôr em causa a avaliação dos alunos.***

*Assim, **apesar da impossibilidade em revalidar a avaliação, a avaliação realizada na semana anterior assegurou o cumprimento das tarefas delineadas para o final do período.** Importa referir, no seguimento do tema anterior, que um dos assuntos que mais me apoquentava prende-se com a ausência da prática de uma das alunas nestas duas semanas, o que impossibilitou qualquer avaliação em momento formal. Contudo, a avaliação não se finda num único momento, estendendo-se ao longo da unidade didática em formato de avaliação contínua, pelo que a avaliação desta estudante ocorrerá com recurso ao que tem demonstrado durante o período.*

A avaliação do domínio sócio-afetivo foi efetuada em todas as aulas do ano letivo, no formato de autoavaliação, coadjuvada com a minha ponderação. Este processo foi-nos proposto pela Professora Cooperante, por ser uma prática habitual e eficaz do Grupo de EF da ESMGA, no que se refere à valorização e avaliação deste domínio. Assim, através da definição de critérios de avaliação, e segundo uma escala de 1 a 5, no final de cada aula os alunos autoavaliavam a sua postura, seguido de algum feedback de minha parte. Para dar conhecimento aos alunos deste processo:

*Considereei essencial frisar aos alunos que a sua avaliação **não se cinge exclusivamente às habilidades motoras e, para dar significado a esta premissa e para efeitos de avaliação, apliquei a escala prevista para autoavaliação do domínio sócio-afetivo**, sendo que a recolha de avaliações foi feita no término da aula. Neste ponto, apesar de ainda não conhecer muito bem os alunos, percebi que se mostraram ligeiramente constrangidos e se pautaram por avaliações intermédias. Não obstante, concordei com a totalidade das autoavaliações e percebi que estes já demonstravam hábitos, tal como nos tinha sido indicado pela Professora Cooperante, de realização desta tarefa em anos anteriores. (Reflexão Individual, 2ª Aula, 1º Período)*

Este método avaliativo revelou-se bastante eficaz, no sentido de facilitar significativamente a avaliação final deste domínio. Além de permitir responsabilizar os alunos sobre o seu comportamento, permitiu atuar no processo de aprendizagem do saber-estar, cumprindo o objetivo a que se destina.

No que concerne à avaliação sumativa do domínio cognitivo, esta foi concretizada através realização de fichas de avaliação. Importa referir que a concretização e aplicação destas foi uma consternação para mim, dada a responsabilidade que exigiu, aliada ao facto de nunca ter vivenciado esta experiência, nem mesmo em contexto de prática pedagógica durante a formação anterior. Assim:

*A Ficha de Avaliação surge então como **um desafio desde a seleção dos conteúdos a incluir no suporte teórico a fornecer aos alunos como base de estudo, a definição das matérias a abordar, a sua estruturação, e a sua aplicação, isto é, o controlo e organização do momento de realização desta pelos alunos.** Foi o primeiro momento em que tive de lidar com esta situação, sendo que a única*

*experiência se resumia à minha perspectiva enquanto aluna, em que normalmente as fichas eram realizadas numa salinha. Aqui, os testes foram espalhados pelo pavilhão, tal como havia sido sugerido pela professora Teresa, e os alunos orientados pés com pés. Considero que foi uma boa estratégia, contudo foi difícil evitar que alguns tivessem colegas orientados na mesma direção. Não obstante, não se verificou nenhum incidente, muito devido à postura rígida que adotei, sem permitir facilitismos, recorrendo a chamadas de atenção à mínima agitação. **Nesta supervisão lembrei os hábitos adquiridos enquanto estudante e as recordações da postura de diferentes docentes, de forma a encontrar um equilíbrio eficaz neste controlo, refletindo a socialização antecipatória no contexto de prática profissional.***  
(Reflexão Individual, 22ª Aula, 1º Período)

A Avaliação tornou-se como uma referência para mim acerca dos meus alunos, que me permitiu escaloná-los quantitativamente e situá-los segundo as suas características e capacidades. Contudo, mais do que uma ferramenta pessoal, a Avaliação surge como uma referência para os educandos, instigando a que estes definam diferentes metas para si próprios e estabeleçam patamares de competência a serem ultrapassados, procurando a autossuperação.

Sumariamente almejei que as diferentes modalidades de avaliação contribuíssem para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, servindo como guiões para os alunos se situarem quantitativamente e fornecendo as ferramentas para melhorias nas suas classificações.

#### **4.2. Aprender pela Partilha: A Observação**

Ao contrário da fotografia, a observação é um processo e não um mecanismo simples de impressão, pelo que “(...) não é olhar só à nossa volta. Mais do que isso, é captar significados diferentes através da visualização” (Sarmiento, 2004, p. 161). Este processo implica um ato de inteligência pois no campo percetivo com que o observador se depara, deve selecionar um pequeno número de informações pertinentes entre um vasto conjunto de informações possíveis (Damas & Ketele, 1985). Os autores acrescentam que este processo de observação é orientado por um objetivo terminal ou organizador do próprio processo de observação. Neste sentido, a seleção da informação será tão mais facilitada quão mais claro e explícito for o objetivo. Saliente-se que este mecanismo de seleção age em alusão à experiência anterior: “o já visto observa-se mais facilmente, mas o demasiadamente visto arrisca-se a passar despercebido” (Damas & Ketele, 1985, p. 11). Assim, retiro

o seguinte excerto da 9ª Semana do meu Diário de Bordo, onde se percebe que a minha familiaridade com o voleibol facilitou o processo de avaliação. Esta percepção encontra eco no referido por Sarmento (2004), quando nos diz que o ato de observar está referenciado à história e experiência pessoal do observador, sem contudo desvalorizar esta ação uma vez que as minhas experiências de observação eram, neste ponto, muito escassas:

*Além disso, as aulas a observar desta semana foram as de voleibol, pelo que senti maior facilidade em diagnosticar as diferentes situações, analisando-as criticamente. Sinto que estas observações acabam por contribuir para a evolução de todos os elementos do núcleo de estágio, a das minhas colegas por as alertar para diversos aspetos das quais não se apercebem por ainda não terem a sensibilidade criada pela experiência, bem como a minha por me forçar a verbalizar, elevando o meu conhecimento a outro nível de entendimento. (Diário de Bordo, 9ª Semana)*

De facto, a observação foi uma das principais tarefas deste Estágio Profissional, com a qual me familiarizei bastante e que me permitiu perceber, desde cedo, que seria uma ótima ferramenta de crescimento a nível individual e de núcleo de estágio. Naturalmente, as técnicas de observação e a perspicácia na interpretação dos dados foram desenvolvidas com a experiência e a reflexão neste campo. A observação sempre foi um processo com que me identifiquei enquanto observadora e com o qual me senti confortável enquanto observada, por o encarar como uma excelente forma de crescimento profissional.

***A aula observada não foi uma experiência muito intimidante, ao contrário do que poderia ser esperado, uma vez que o à vontade com os observadores me permitiu uma atuação natural e sem nervosismo inerente ao ato de ser observado/avaliado. Aliado a este conhecimento, reconhece-se o facto de as vivências prévias neste contexto facilitarem o processo de abstração de que efetivamente estava a ser analisada. Relativamente ao papel de observadora, penso que falta incidir não só nos aspetos negativos, que mais facilmente sobressaem, como enfatizar também o que está bem aplicado e vale a pena ser repetido e utilizado. Não obstante, reconheço que a perspetiva de observador é bem mais objetiva do que a do docente, no sentido em que nos mostramos mais capazes de analisar a aula de uma forma generalizada, capacidade que nem sempre é dominada pelo professor principiante. Neste seguimento, importa transportar algumas noções retiradas da observação para a prática, não nos cingindo exclusivamente à correção dos erros diagnosticados, como também à capacidade de assumir uma postura de observação geral da própria aula, de forma a intervir no momento. (Diário de Bordo, 8ª Semana)***

A excelente interação dentro do núcleo de estágio proporcionou-me inúmeras oportunidades de aprendizagem, nomeadamente ao nível da observação. Acredito que a aprendizagem decorre da experiência na ação complementada pela observação de outros atores. Assim, além das observações previstas no plano de observações (Anexo 9), todas as semanas



observamos aulas umas das outras. Agora à distância acredito que o nosso crescimento assentou fortemente nesta partilha.

*O facto de estar a ser observada pelas minhas colegas não comprometeu em nada a minha atuação, visto que **estes momentos são bastante frequentes** e já estão entendidos como sendo uma mais-valia para mim, permitindo-me melhorar o meu desempenho. Assumo até que gostaria de ser observada todas as aulas, porque me ajudaria a entender os comportamentos que ainda tenho de melhorar, uma vez que nem sempre me apercebo dos apontamentos que são feitos pelas minhas colegas e que efetivamente correspondem à realidade. Não obstante, **todas as minhas aulas têm pelo menos um elemento do núcleo de estágio presente e por norma dois**, o que enriquece a minha construção como professora de Educação Física e se reflete na minha atuação. (Reflexão Individual, 41ª Aula, 2º Período)*

Várias foram as referências em diário de bordo ou reflexões individuais em que aludi ao contributo das observações na minha atuação, tanto na aprendizagem ao observar as minhas colegas, como a aprender com os seus feedbacks acerca das minhas aulas. Naturalmente, ser constantemente observada pela Professora Cooperante foi fundamental para o meu crescimento como professora de educação física, tornando-me mais capaz de fundamentar a minha atuação. Contudo, o ato de observar não conduz diretamente à aprendizagem, uma vez que é necessária a criação de rotinas e quebra de outras para ir de encontro à atuação almejada. Assim o ilustra o seguinte excerto:

*Como tem sucedido nas semanas anteriores, a minha turma foi a última a ter aula cá fora, pelo que terça e quarta-feira de manhã já tive oportunidade de observar aulas similares lecionadas pelas minhas colegas às suas respetivas turmas e de anotar algumas observações efetuadas pela Professora Cooperante. Desta forma, tentei minimizar os aspetos apontados como menos bons e atender às soluções indicadas pela Professora. Não obstante esta tentativa, **a percepção que temos do decurso da aula enquanto observadores é muito díspar do entendimento que temos da mesma enquanto professores**, uma vez que na segunda situação estamos confinados a um plano, com preocupações de organização, gestão dos alunos e das tarefas, preocupações com correções técnicas e táticas e ainda gestão do tempo de aula, o que limita significativamente a sensibilidade para questões como manter toda a turma no campo de visão e entender quais as alterações necessárias em cada grupo de alunos em particular de forma a melhorar as suas aprendizagens. Com isto pretendo referir **que apesar de algumas situações, mais particularmente o facto de a instrução a um grupo ser feita com os restantes no campo de visão já ter sido corrigida pela Professora Cooperante, tive dificuldade em cumprir este aspeto, uma vez que ao focar a minha atenção na transmissão da informação ao grupo e no seu entendimento por parte do mesmo, desprendia a minha atenção dos grupos em atividade**. Esta será uma questão a ter em conta em aulas futuras e a tentar corrigir, de forma a automatizar estas ações.*

A partilha dentro do núcleo de estágio aconteceu de várias formas, pelo que quando não observávamos as aulas umas das outras trocávamos impressões sobre o que sucedeu na nossa aula. Estes momentos, apesar de

não tão efetivos como a observação, permitiam a anulação da repetência de erros.

*Uma das maiores preocupações que trouxe para a aula prendia-se com o tempo destinado à montagem dos percursos, mais sucintamente ao seu (in)cumprimento. Esta preocupação surgiu por ter tido conhecimento, através da minha colega de núcleo de estágio que lecionou a sua aula ao início da manhã, de que uma das limitações da sua aula se prendeu com a extensão do tempo destinada à preparação dos percursos por uma das equipas, comprometendo o cumprimento do segundo percurso na sua totalidade e, consequentemente, do plano de aula. **Ressalva-se aqui a importância do acompanhamento próximo das prestações dos restantes elementos do núcleo de estágio, evitando assim a repetição de erros e promovendo significativamente a aprendizagem.*** (Reflexão Individual, 29ª Aula, 2º Período)

Assim concluo que a observação assumiu um papel preponderante na minha formação como profissional docente, assumindo ainda que foi uma das tarefas que mais prazer tive em realizar, por verificar o seu contributo efetivo na minha aprendizagem. De facto, a possibilidade de analisar e discutir a minha atuação com outros profissionais e contribuir para a análise e discussão da atuação de outros, fomentou em mim o desafio constante de me superar de aula para aula, o que se refletiu na crescente melhoria na minha atuação.

#### **4.3. Professor Reflexivo: Consolidando Aprendizagens**

*“Nenhum ser humano se pode eximir à atividade de pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco vale tentar ensinar a outro como fazê-lo exatamente. Apenas nos é facultada a possibilidade de descrever, nos seus aspetos gerais, as várias maneiras pelas quais pensamos e avaliar a eficiência que resulta da adoção de uma ou outra forma de pensamento. A decisão é um ato de vontade individual. Isto é, cada um, na posse consciente da diversidade e validade dos processos mentais a que chamamos pensamento, segue deliberadamente a via que supõe conduzir aos melhores resultados.”*

(Alarcão, 1996, p.45)

Está patente na nossa formação inicial que a prática reflexiva é um aliado do professor que busca um ensino competente.

O ensino reflexivo reporta uma preocupação constante com objetivos e consequências, combinando a capacidade de questionar e revalidar as situações decorrentes da prática. Ao problematizarmos a prática esta desencadeará, em nós, uma ação profunda e reflexiva de procura de soluções para os problemas surgidos (Albuquerque et al., 2005). Para Alarcão (1996, p. 175) “(...) ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.”

Dentro deste quadro conceptual, o termo reflexão surge associado ao pensamento, meditação e introspeção, ou seja, algo que nos move mentalmente e que é consequente das nossas ações. Na verdade, ser reflexivo acarreta uma capacidade da compreensão humana, isto é, da atuação enquanto seres pertencentes a uma sociedade regrada por normas e valores específicos. Porém, quando referimos este conceito associado à educação não podemos considerar as suas características espontâneas e incoerentes, pretendemos sim que esta forma de “pensar ou premeditar” seja lógica e específica. Neste sentido, “a ação reflexiva é uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das sequências a que conduz... não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possamos empacotar e ensinar aos professores” (Zeichener, citado por Albuquerque, Graça, & Januário, 2005, p. 18).

Todos temos capacidade de pensar, no entanto, para refletirmos temos de nos apoiar não só no nosso pensamento automático e cognitivo mas também nas nossas vivências e crenças pessoais, considerando que “o pensamento reflexivo é uma capacidade e, como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (Alarcão, 1996, p.181) .

A reflexão, entendida como um ato de pensar, é fundamental na consecução das nossas ações, na resolução de problemas, na formulação de hipóteses e na concretização de novas soluções, aspetos estes fundamentais no decorrer da prática docente.

Nas suas obras, Schön (1983) aponta diferentes tipos/momentos de reflexão fazendo a distinção entre eles. A *reflexão na ação* (reflection-in-action), quando refletimos no decorrer da própria ação, sem a interrompermos e

reformulamos o que estamos a fazer e a *reflexão sobre a ação* (reflection-on-action), quando realizamos uma construção mental da ação para tentar analisá-la retrospectivamente. Os momentos reflexivos anteriores têm uma forte ligação, devendo ser aliados a um terceiro momento, para que todo o processo se torne verdadeiramente significativo. A *reflexão sobre a reflexão na ação* (reflection on reflection-in-action), que é aquela que mais impacto tem na nossa formação profissional, ajuda a determinar as nossas ações futuras e a solucionar e a compreender os problemas, materializando-se no Relatório de Estágio Profissional.

Assim, pode-se afirmar que a reflexão é um ponto de partida importante no desenvolvimento do professor enquanto profissional (Alarcão, 1996). Segundo a mesma autora, ser professor pressupõe um conjunto de conhecimentos aliados à capacidade de superar problemas face ao trabalho e à relação com os alunos e muito embora o solucionamento de um problema não seja transferível diretamente para novas situações este é capaz de desenvolver nos mesmos um saber profissional mais espontâneo, fruto das sucessivas reflexões/ações (Alarcão, 1996, pp. 156-157). Já Oliveira e Serrazina (2002) referem a importância da reflexão, acreditando que a mesma contribui para a clarificação de conceitos, proporcionando um modelo de ensino fundamentado, o que contrapõe, assim, as perspetivas tecnicistas da prática profissional.

Neste enquadramento, considero que a reflexão foi uma ferramenta essencial para a compreensão e melhoria do processo de ensino que proporcionei aos meus alunos, permitindo-me atribuir-lhe significado pelo ajuste do processo de ensino-aprendizagem consoante as atuações vivenciadas. Gradualmente, concluí que o espírito crítico e reflexivo que instigaram em mim ao longo da minha formação, contribuiu para o meu entendimento do que é ser professor, fazendo-se notar no enriquecimento progressivo das minhas reflexões. Com efeito, pouco a pouco, passei a atribuir-lhes fundamento e utilidade.

Se inicialmente refletir era aceite como uma tarefa a cumprir, rapidamente dei razão aos teóricos e aceitei este processo como um modo efetivo de aprendizagem, que me conduziu progressivamente à competência

pedagógica que procurei neste ano de estágio, constatado através dos resultados visíveis nos meus alunos em várias frentes.

De uma conotação negativa o processo reflexivo passou a assumir-se como um aliado na construção da minha identidade profissional.

*“Mas o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspetiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.”*

(Alarcão, 1996, p. 177)



## **5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE**





## 5.1. Mais do que uma Professora, um Elemento da Comunidade Escolar

Além da convivência ou do sentimento de pertença ao grupo escolar, neste ano de Estágio foi importante a aquisição de conhecimentos acerca do funcionamento e mecanismos da Escola acerca do que é ser Professor além do espaço aula.

Na semana anterior ao início das aulas, deu-se a segunda reunião de departamento.

*No meu entendimento, estes momentos são os mais esclarecedores do funcionamento da escola e do papel ativo que os docentes têm na estruturação do ano letivo e na formação e educação dos discentes. É aqui que surgem as opiniões dos constituintes do Grupo de Expressões e é perceptível a democracia vigente no ensino. É uma realidade para a qual nunca fui preparada, contudo apesar de não ter um papel ativo nas decisões, estes foram momentos muito esclarecedores e de aprendizagem visto que **considero que primeiro devemos reter o conhecimento de quem o domina, para poder estabelecer uma posição com base numa opinião própria mas refletida.** (Diário de Bordo, 2ª Semana)*

Apesar da inexperiência inicial, lembro-me de ter opinião sobre os temas debatidos nas primeiras reuniões, contudo não a expus em nenhum momento. Aliada à timidez, vontade de obter conhecimento, fez-me manter resguardada nestes primeiros encontros. A opção foi a de transmitir a minha opinião exclusivamente à Professora Cooperante. Com o passar do tempo, e ao ouvir inúmeras intervenções dos colegas, comecei a contribuir com a minha perspectiva para a análise dos temas debatidos. Não obstante a apreensão sentida antes de intervir, quando o fiz pareceu-me um acontecimento completamente natural. Já os restantes docentes, encararam a minha intervenção como de alguém pertencente ao grupo, não me colocando, como eu receava, em segundo plano.

O primeiro Conselho de Turma aconteceu na quarta semana de aulas e foi o momento de travar conhecimento com os restantes docentes da turma, bem como de tirar ilações da dinâmica da turma fora da aula de Educação Física.

***Este foi um momento de reconhecimento de outros docentes, uma vez que o relacionamento até então se prendia com os colegas de grupo/departamento.** Constatei desta forma que a diretora de turma é a Professora de Matemática A. Nesta reunião **preocupe-me fundamentalmente em entender a dinâmica, as virtudes e limitações da turma em contexto escolar, alargando as ilações já retiradas no contexto da Educação Física.** Na generalidade as minhas perceções foram confirmadas: os restantes docentes assumiram que se trata de uma turma de*

*rendimento pouco elevado e com dificuldades de concentração e empenhamento nas tarefas. Ainda relacionado com esta reunião e tendo a Professora Cooperante sido nomeada secretária desta turma, coube-me a realização da ata da reunião. Não obstante, o processo foi facilitado, visto que a diretora de turma já tinha preenchido a maioria dos pontos a registar em ata, pelo que apenas fiquei responsável pelos pontos relativos às opiniões da delegada e subdelegada de turma, bem como da representante dos Encarregados de Educação e algumas considerações finais retiradas da troca de impressões entre os elementos do Conselho de turma. Esta experiência foi bastante significativa, considerando que **contribuiu para a abertura de horizontes relativos ao conhecimento da turma, bem como às exigências da profissão docente, extrínsecas à lecionação prática.** (Diário de Bordo, 6ª Semana)*

De acordo com Zenhas (2006, p. 13), “o DT ocupa uma posição importante nas estruturas de gestão intermédia da escola. Competindo-lhe o estabelecimento de relações entre a família e a escola, também lhe estão atribuídas as funções de acompanhamento de cada um dos alunos da turma (considerando o seu envolvimento global e não apenas académico) e a coordenação da intervenção concertada de todos os intervenientes no processo educativo, com destaque para os professores e encarregados de educação”. Assim, no que concerne à direção de turma, participei ativamente em todos os conselhos de turma, contribuindo com o meu parecer para as temáticas debatidas, sem contudo contactar de perto com as tarefas acrescidas que a direção de uma turma exige do diretor de turma.

O diferente carácter das reuniões permitiu-me descobrir diferentes papéis e funções dentro da organização escolar, muito além do vivenciado anteriormente nas Didáticas.

Um dos episódios mais marcantes deste Estágio foi a supervisão do teste intermédio de Matemática A da minha turma.

*A professora destacada para a vigilância foi a Professora Cooperante, pelo que a acompanhei neste processo. Esta foi uma experiência bastante enriquecedora uma vez que **foi uma oportunidade de vivenciar outras tarefas da profissão docente que não estão diretamente ligadas com a Educação Física.** Essencialmente, **foi um momento de aprendizagem, que me permitiu conhecer o protocolo e a postura que se espera do docente nestas situações.** A Professora Cooperante foi um excelente exemplo na demonstração de todo o processo. Os alunos também colaboraram bastante, por já conhecerem o processo, não se verificando qualquer incidente. (Diário de Bordo, 8ª Semana)*

Tendo consciência de que poucos são os professores-estagiários que têm oportunidade de vivenciar este processo, pelo que tentei aproveitar ao máximo esta experiência, tanto ao nível da organização, como do processo no seu todo.

## 5.2. Desporto Escolar: Histórias na Piscina

O Núcleo de Estágio neste ano letivo foi responsável pelo grupo de Desporto Escolar (DE) de Natação do Agrupamento de Escolas Manuel Gomes de Almeida. Os treinos de DE ocorreram às quartas-feiras, das 15h às 17h, com a presença de duas professoras estagiárias em todos os treinos.

Além dos treinos semanais, foram organizadas competições a nível regional, nas quais marcamos presença, incluindo a participação na organização da última prova de nível I que decorreu na Piscina Municipal da cidade, que foi organizada pela Escola Secundária Manuel Laranjeira.

Esta tarefa foi encarada com a seriedade que exige. Assim, considerando inicialmente o elevado número de inscrições efetuadas até ao primeiro treino (53 alunos) e a gestão e organização de todos os alunos para quatro professoras de Educação Física (núcleo de estágio e Professora Cooperante), procuramos criar as condições necessárias para o seu bom desenvolvimento este esforço está patente no excerto a seguir apresentado:

*Tentamos que o primeiro treino não fosse caótico, fixando objetivos pra avaliarmos diagnosticamente todos os participantes. Os objetivos foram cumpridos através da **divisão equitativa de alunos pelas professoras estagiárias** e no final todos os educandos estavam caracterizados. **Esta avaliação inicial permitir-nos-á efetuar uma distribuição dos alunos/atletas por níveis de ensino**, potencializando a aprendizagem de todos, adequando o ensino às suas necessidades. (Diário de Bordo, 6ª Semana)*

A responsabilização pelo Desporto Escolar mostrou-nos, ao contrário do que poderíamos inicialmente pensar e que constituía o nosso principal foco, que este não se finda no ensinamento dos conteúdos técnicos e táticos inerentes à Natação. Efetivamente, esta atividade envolve um alargado número de tarefas que tivemos que dar resposta e com as quais não contávamos por sermos inexperientes neste ramo. Desde o acompanhamento dos alunos às competições, às suas inscrições na Plataforma Nacional do Desporto Escolar, ao funcionamento desta plataforma, à organização de uma prova constituinte do circuito de provas do nível I e ainda a algumas imprevisibilidades:

*No dia quatro de Dezembro realizou-se a primeira competição de Desporto Escolar de Natação do presente ano letivo. Por conseguinte, **esta foi a primeira experiência que vivenciamos, enquanto núcleo de estágio, em provas regionais**. Foi uma experiência muito positiva, visto que a escola organizadora se encarregou de toda a programação das provas, pelo que nos limitamos a alertar os alunos/participantes de quando se aproximava a sua vez. Os nossos alunos conseguiram o primeiro lugar em todas as provas em que participaram, o que trouxe muita alegria à equipa e fortaleceu*

*a filiação dos alunos à prática do desporto escolar, neste caso da natação. Este é precisamente um dos grandes objetivos do Desporto Escolar em geral, estimular a prática de atividade desportiva junto dos alunos e promover o gosto pela prática. (Diário de Bordo, 14ª Semana)*

*As fichas de inscrição foram então necessárias para que pudéssemos proceder à inscrição de um mínimo de vinte alunos na plataforma nacional do desporto escolar, cujo prazo de inscrições expirava exatamente nesse dia. **Esta tarefa revelou-se uma nova experiência inerente à profissão docente, que não se finda na lecionação.** (Diário de Bordo, 7ª Semana)*

*No treino de Desporto Escolar desta semana tivemos uma estreia, uma das alunas da Sara questionou-nos acerca da possível ajuda que esta poderia dar-nos treinos isto considerando o seu histórico desportivo na modalidade. Esta aluna abandonou recentemente a prática e no DE encontrou oportunidade de não se desligar totalmente da modalidade. Neste seguimento, julgo que o treino desta semana seria o segundo com o seu contributo, mas considerando que na semana anterior, de acordo com o plano de rotatividade de funções, não estive presente no treino, foi o primeiro dia que a encontrei. **Rapidamente considerei o recrutamento da aluna para a prática e não só a sua manutenção como colaboradora no treino.** Assim, sugeri-lhe que na primeira hora, com os alunos de faixa etária mais baixa, esta daria o seu contributo como “professora”, sendo que na segunda hora alternaria para o papel de praticante. A aluna aceitou a proposta, que teve como objetivo conseguirmos bons resultados nas competições, aliados à vontade da aluna de não abandonar a modalidade. (Diário de Bordo, 11ª Semana)*

A experiência vivida no Desporto Escolar de Natação foi bastante enriquecedora no sentido em que só passando pelas diferentes circunstâncias as compreendemos realmente e, mais do que isso, nos provou que tudo exige trabalho e dedicação e que as diferentes funções devem ser reconhecidas, porque nada na Escola surge por acaso.

### **5.3. Alargando Contextos: o 1º Ciclo**

No âmbito do projeto de coadjuvância existente entre a ESMGA e a Escola EB nº2 de Espinho, pertencentes ao AEMGA, o nosso núcleo de estágio assegurou, na totalidade do ano letivo, as aulas de Expressão Motora às turmas do 3ºA e 3ºD. Estas aulas decorreram às quintas-feiras, das 10.15h às 11h e das 11h às 11.45h.

As primeiras aulas foram lecionadas pelas três estagiárias, com a presença da Professora Cooperante e da Professora da turma. Tal como se percebe no excerto seguinte, estas aulas ficaram marcadas pelo entusiasmo patente nos petizes, que muito nos motivaram para o ensino a este ciclo.

*Pela segunda vez vi aqueles pequenos reguilas barulhentos mas adoráveis a entrarem no espaço destinado a estas aulas, ansiosos por algum entretenimento. Optamos então por recorrer a uma aula de cariz essencialmente lúdico, com jogos pré-desportivos*

*como ativação geral e circuitos de habilidades na parte fundamental. Na generalidade, os alunos responderam muito positivamente às atividades, o que se demonstra como um fator motivacional para nós professores, nomeadamente o entendimento de que efetivamente os educandos vivenciam uma felicidade nas nossas aulas muito cativante. (Diário de Bordo, 6ª Semana)*

A partir do mês de Novembro, recorremos a um modelo de participação rotativa para a leção das aulas, que considerava igualmente os treinos do desporto escolar, pelo que asseguramos todas as semanas a presença de duas professoras estagiárias nestas aulas. Esta redução não se fez sentir, uma vez que já se tinham criado rotinas de trabalho e um delineamento dos conteúdos a abordar. Assim, o excerto seguidamente apresentado demonstra a estreia neste sistema de leção por duas professoras estagiárias:

*Consequentemente, a manhã de quinta-feira foi preenchida com as aulas ao 1º ciclo. Aqui, foi a estreia da leção com apenas dois elementos do núcleo de estágio, o que não comprometeu, de todo, o decurso da aula. Não obstante e bem mais comprometedor, deparamo-nos com uma enorme poça de água na centralidade do espaço de prática. Rapidamente acedemos a funcionárias do estabelecimento educativo para que nos auxiliassem a solucionar o problema. O resultado foi o enxaguamento da maioria da água, contudo o espaço manteve-se bastante escorregadio. Neste sentido, delimitamos os campos fora desta área, de forma a evitar possíveis acidentes. Contudo, o problema não foi totalmente solucionado, pelo que um aluno saiu em corrida do espaço de jogo e escorregou no piso húmido, magoando-se no lábio. Felizmente a professora da turma estava presente pelo que de imediato encaminhou o aluno para o curativo. Esta situação serviu de pretexto para na segunda hora incluirmos a professora da turma nas atividades, uma vez que esta docente por norma adota uma postura não participativa, alheando-se do decurso da aula. Foi neste contexto que, após sinalizarmos todo o perímetro com mecos, sugerimos à professora que circulasse perto da área húmida, impedindo os alunos de a pisarem e ao mesmo tempo controlando os seus comportamentos. A professora acedeu com gosto e desta forma mostrou-se participativa em toda a aula. Relativamente ao término da lição, a Professora Cooperante e a outra professora estagiária tiveram de se ausentar ligeiramente mais cedo devido a obrigações na ESMGA, pelo que fiquei sozinha com a professora da turma. Aqui, considerando que só faltavam dez minutos para terminar e que era o dia de aniversário de uma das alunas, dediquei estes últimos minutos a exercícios de alongamentos e, em conjunto, cantamos os parabéns à menina que se mostrou felicíssima com o sucedido. (Diário de Bordo, 7ª Semana)*

Neste enquadramento, importa esclarecer que de facto a professora responsável por uma das turmas tinha uma participação praticamente nula na leção das aulas. Considerando que a nossa função, apesar de na sua realização excedermos esses pressupostos, se designa a auxiliar a responsável pela turma na leção das aulas de expressão motora, na verdade nem a inversão de papéis era verificável. Assim, ao depararmo-nos com esta problemática debatemos o assunto em núcleo de estágio, decidindo que progressivamente envolveríamos a docente no processo de leção, através da atribuição de pequenas tarefas ao longo da aula (responsabilização

por um grupo ou estação). De facto, esta estratégia trouxe resultados positivos e salvo exceções pontuais, pudemos estruturar as aulas contemplando três docentes e não duas.

Paralelamente à prestação desta docente, a professora da outra turma desde sempre se mostrou disponível para nos auxiliar na leção das aulas, tomando inúmeras vezes a iniciativa de intervir nas situações de aprendizagem. Além de assumir o papel principal no controlo dos alunos e do seu comportamento, a professora contribuía na organização das tarefas emitindo feedbacks bastante apropriados.

Com o decurso do ano letivo fomos introduzindo conteúdos mais complexos e de aproximação aos conteúdos programáticos do primeiro ano de Educação Física.

*Nesta semana as aulas do 1º ciclo seguiram outros objetivos, **com a introdução de elementos gímnicos como a bolinha preparatória do rolamento à frente e o equilíbrio no banco sueco invertido preparatório do equilíbrio na trave olímpica.** A resposta dos alunos foi bastante positiva e, apesar de terem um professor em cada uma destas estações a efetuarem a ajuda, muitos alunos já se mostraram capazes de efetuar as situações de aprendizagem de forma independente, pelo que **conforme a disponibilidade dos mesmos fomos colocando novos critérios**, como por exemplo a extensão dos membros superiores na exercitação do equilíbrio. No que concerne à exercitação da bolinha, constatamos que **numa próxima lição já será possível efetuar a introdução ao rolamento à frente com ajuda do professor**, considerando ainda que muitos já tinham vivenciado esta oportunidade de aprendizagem no passado. **É importante que estas abordagens sejam realizadas, aproximando o conteúdo desenvolvido ao previsto pelo Programa referente ao 3º ano de escolaridade, bem como alargar o conhecimento das habilidades por parte dos alunos.** (Diário de Bordo, 8ª Semana)*

Sumariamente, este projeto extracurricular contribuiu para o amadurecimento em contextos distintos e à aquisição de ferramentas complementares às adquiridas no Estágio Profissional, alargando a nossa participação a este ciclo de ensino e, conseqüentemente, ao ensino a um escalão etário inferior.

Com o decorrer do ano letivo ponderamos associar as duas instituições numa atividade, pelo que dessa forma surgiu o "Happy Day" e ainda o convite para a participação na "Inauguração das Instalações Desportivas da EB2".

## **5.4. Um Núcleo Ativo**

A crescente integração nos diferentes locais de Estágio permitiu o contacto com inúmeros intervenientes da comunidade educativa do AEMGA. Assim, a ideia de associar duas instituições deste agrupamento numa atividade começou a tornar contornos reais.

Com o intuito de dinamizar a instituição e em simultâneo cumprir com as premissas vigentes nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional, que preveem a organização e concretização de uma atividade escolar pelo núcleo de estágio durante o ano letivo, decidimos planear e realizar uma atividade envolvendo a ESMGA e a EB2 de Espinho, ambas pertencentes ao AEMGA.

### **“Happy Day”**

O "Happy Day" foi a atividade criada pelo núcleo de estágio no âmbito das tarefas inerentes ao Estágio Profissional e teve como principais objetivos promover a relação entre as diferentes instituições pertencentes ao Agrupamento de Escolas Manuel Gomes de Almeida, facilitando o processo de transição entre ciclos e consequentemente de instituição, bem como apelar à adoção de hábitos de vida saudáveis dentro do agregado familiar.

Por conseguinte, a atividade teve lugar nas instalações da ESMGA, no dia 10 de Maio de 2014 e foi dirigida às turmas do 3º e 4º anos da EB nº2 de Espinho e respetivos Encarregados de Educação/familiares.

A atividade consistiu na realização de um peddy paper repleto de atividades ajustadas à faixa etária do público-alvo, como jogos pré-desportivos e tradicionais, atividades originais de enriquecimento e outras de carácter informal, mas divertido. Resumidamente, não descurando a parte lúdica, procuramos cativar as crianças para a prática de exercício físico e para a adoção de um estilo de vida saudável. Desta forma, procuramos dar a conhecer as instalações da instituição proporcionando uma experiência memorável.

Tendo em consideração a influência dos familiares e amigos nas decisões e estilo de vida das crianças, optamos por os incluir nesta iniciativa com o intuito de maximizar os seus efeitos e aumentar a probabilidade de

colher os frutos do evento, entre eles a canalização destes alunos para a ESMGA aquando do término do 1º ciclo.

Para a concretização da atividade, passamos por um processo de planificação exaustivo, que contemplou a divulgação da atividade junto dos participantes, a entrega e recolha das fichas de inscrição e consequente formação das equipas, bem como a definição das provas a incluir no percurso considerando o número de participantes. Aliado a este planeamento esteve o levantamento e recrutamento dos recursos necessários à sua operacionalização: humanos, materiais e financeiros.

Para a realização do evento, contamos com a colaboração da Direção da ESMGA, dos docentes do Grupo de Educação Física, Físico Química e Biologia, de pessoal não docente, da Associação de Pais da EB nº2 e ainda com os patrocínios da pastelaria "Canta Galo", "Beatriz dos Panos" e "Novo Horizonte". A participação destas entidades centrou-se na disponibilização de prémios e matérias de enriquecimento da prova; na aquisição de bens alimentares com a finalidade de organizar um pequeno lanche de convívio entre todos os intervenientes; no alargamento das experiências dos participantes através da integração no percurso de atividades nos laboratórios de Biologia e Físico-química, bem como da biblioteca escolar; e ainda na disponibilidade de 4 auxiliares de ação educativa, 5 professores do Grupo de EF e 4 alunos do 12º ano para suprimir as necessidades surgidas aquando da concretização da atividade.

Sumariamente, esta atividade comportou três momentos distintos: um breve discurso inicial, seguido da reunião de todos os participantes para a transmissão de uma coreografia já conhecida pelas nossas duas turmas do 3º ano, o *peddy papper* organizado em equipas e o término da atividade com a reunião para um pequeno lanche e entrega de prémios aos participantes.

O momento da coreografia teve um impacto muito grande, uma vez que marcou o confronto com a realidade. Se até então a atividade não passava de planos e pré-conceções, aqui tudo tomou as verdadeiras proporções e de repente vimo-nos a par com cerca de duzentas pessoas para orientar, entre crianças e adultos, numa coreografia. Aliado a este fator, este momento foi filmado pelo canal da cidade com intuito de efetuarem uma reportagem sobre o



evento. De facto, conseguimos reunir alguns elementos dos media, nomeadamente jornais locais.

O feedback foi bastante positivo, uma vez que nos foi possível integrar os participantes na atividade, iniciando-a de forma apelativa para todos.

Para o início da coreografia foi feita a distribuição de fitas coloridas representativas de cada uma das equipas pelos participantes, através da afixação da constituição dos grupos e da cor correspondente. Nesse momento, apercebemo-nos da ausência de alguns participantes, comprometendo a consistência da equipa, pelo que nos confrontamos com equipas de três e outras de oito elementos. Foram necessários ajustes com o intuito de melhor distribuir os participantes e equilibrar a prova, nomeadamente suprimir duas equipas, agregando os seus elementos a outras incompletas. Não obstante esta preocupação, as alterações afetaram a rotação das equipas pelos postos, visto ter resultado num aumento do tempo de espera em cada posto, onde estariam supostamente a competir as equipas suprimidas. De facto, esta foi a única dificuldade vivenciada em toda a organização, uma vez que exigiu o controlo da situação em todos os postos, de forma a conseguirmos que duas equipas em espera, em pontos diferentes, competissem num ponto comum. Esta gestão fomentou a comunicação entre todos os dinamizadores, de forma a aumentar a fluidez da prova, reduzindo os tempos de espera.

Apesar deste contratempo, o balanço do decurso da prova foi bastante positivo, uma vez que conseguimos contornar a lacuna minimizando os danos para os participantes. Efetivamente, todos os elementos integrantes da organização estavam articulados e preparados para supervisionar as suas provas, visto termos entregue a todos os voluntários um cartão com as indicações inerentes a cada posto, nomeadamente o material necessário e o funcionamento da prova.

De acordo com o supracitado, terminada a prova encaminhamos os participantes para um pequeno lanche-convívio, seguido da entrega de prémios. Todos os participantes receberam um prémio de participação, que consistia num saco/mochila com o logótipo da ESMGA com alguns materiais no seu interior, fornecidas pela Direção da ESMGA. Aos três primeiros lugares foram entregues medalhas disponibilizadas pela Associação de Pais da EB nº2 de Espinho, às quais conferimos as cores de bronze, prata e ouro.

Neste momento de convívio, recebemos um feedback da atividade muito positivo, onde percebemos o quão foi reconhecido o nosso trabalho na organização da atividade, pela sua dimensão, originalidade e bom planeamento. Tanto os nossos colegas do Grupo de EF, como os participantes agradeceram o convite para uma manhã ativa e de diversão, bem como os Órgãos de Gestão e Direção da ESMGA, por verem cumpridos os objetivos de interligação entre estas duas instituições do Agrupamento e ainda o Presidente da Associação de Pais da EB nº2, que nos felicitou pela iniciativa e sucesso do evento. Esta última entidade acabou por nos presentear com um convite para fazermos parte integrante da organização da inauguração das novas instalações desportivas da EB em questão, através da dinamização de uma versão reduzida da atividade.

Em suma, apesar de todas as exigências inerentes à organização de uma atividade desta envergadura, nós, enquanto estagiárias, vimos os objetivos a que nos propusemos serem cumpridos. Deste modo, percebemos que com dedicação e colaboração é possível conseguir alcançar sucesso.

### **Inauguração das Instalações Desportivas da EB2 Espinho**

No seguimento da organização do "Happy Day" na ESMGA, que contou com a colaboração da Associação de Pais da EB nº2 de Espinho, o núcleo de estágio recebeu o convite para fazer parte integrante da inauguração das instalações desportivas construídas na Escola Básica, através da criação de duas atividades de entretenimento para os pequenos participantes. As atividades que selecionamos foram a "Guerra de Água" e o "Circuito de Sacos".

Definindo um ponto estratégico para a dinamização destas atividades, vimos inúmeras crianças usufruírem das nossas provas com bastante entusiasmo.

Em certo momento da atividade foi realizado um lanche convívio com as contribuições dos familiares dos alunos. Mais uma vez, em conversa com os elementos da organização, verificamos que o trabalho e entrega na organização deste evento foram reconhecidos.

## **Corta-Mato**

O Corta-Mato Escolar decorreu no final do 1º Período na ESMGA e contou com a colaboração de todos os docentes do grupo de Educação Física da escola. Esta colaboração serviu para reforçar algo que já tinha percecionado: o Grupo de EF da ESMGA é organizado e o trabalho em grupo é funcional e eficaz, caso contrário seriam incapazes de levar a cabo, como sucesso, o elevado número de atividades propostas no Plano Anual.

De facto, o nosso núcleo de estágio também contribuiu na sua organização, nomeadamente no controlo do percurso e da passagem dos atletas, contudo a nossa função centrou-se mais na captação dos nossos alunos para a prova. Esta tarefa foi bastante difícil de levar a cabo, uma vez que alunos da faixa etária dos nossos facilmente alegam que têm outros compromissos para cumprir. Infelizmente, a sua participação é maioritariamente motivada pela possibilidade de bonificação na classificação final.

Não obstante o supracitado, o evento tomou proporções enormes. Eventos deste cariz permitem, aliado ao fator competitivo, promover a prática de exercício físico e encaminhar os interesses dos educandos neste sentido.

Mais uma vez, foi uma atividade proporcionadora de momentos de convívio e interação entre os vários intervenientes, contribuindo para o bom ambiente no seio escolar.

## **Sarau Gímnico**

O Sarau foi um evento organizado pelo grupo de Educação Física direcionado aos alunos do ensino secundário, contando com a apresentação de esquemas de Ginástica Acrobática e coreografias de Dança elaborados por diferentes turmas e pelo grupo de Dança do Desporto Escolar.

Efetivamente, não considerando o “Happy Day” por ter sido organizado por nós, este evento foi o que mais me marcou em todo o ano letivo, despertando emoções que eu julguei bem escondidas de todos. De facto, o sarau ficou marcado por todas as emoções envolventes, muito devido ao momento em que decorreu, perto do final do ano letivo e, consequentemente, do nosso estágio profissional.

Como representação das nossas turmas, optamos por reuni-las para apresentarem o esquema abordado nas aulas de Dança em conjunto. Com recurso a alguns ensaios, o resultado final foi muito gratificante e os nossos alunos conseguiram cumprir a missão com sucesso. Naturalmente que, apesar de todos os nossos apelos, a adesão não foi total. No final, acredito que todos teriam gostado de participar, uma vez que foi muito mais do que a apresentação de uma coreografia, foi um reviver do ano letivo e a consciencialização de que estávamos perto da despedida.

Se nos momentos próximos da apresentação os alunos se mostravam apreensivos, depois de ocuparem o espaço central no pavilhão e perceberem que muitos dos espectadores começaram a aderir à dança, a apreensão conduziu à alegria do convívio e à descontração total. No final, o sentimento de que todos fomos capazes de captar a atenção do público e levá-los mesmo a aderir ao momento foi bastante gratificante.

Importa esclarecer que pouco depois de iniciarem a coreografia, juntámo-nos aos alunos que, em conjunto connosco, começaram a captar alguns docentes para aderirem à tarefa. Quando tivemos noção da realidade, eram inúmeros os participantes, entre alunos, professores e funcionários.

Terminada a coreografia e toda a animação envolvente, foi perceber nas expressões dos alunos o sentimento de competência. Além disso, não posso deixar de referir que ao nos atribuírem o mérito da dinamização reforçou a sensação de que terminamos o ano letivo com o fosso entre nós e os professores experientes bastante diminuído.

## **Mexe-te**

O Mexe-te é um evento anual organizado na ESMGA pelo Grupo de Educação Física, com o contributo do Grupo de Artes Visuais e dos Órgãos de Gestão. Destinado a todos os ciclos de ensino, incluindo a presença da EB nº2 de Espinho, esta atividade visa promover a adoção de hábitos de vida ativos e saudáveis, tal como preconiza o Projeto Educativo da Escola.

Para esta atividade, ao longo do terceiro período transmitimos a coreografia de aquecimento abordada nas aulas de Dança e no 1º ciclo aos restantes docentes, que, por sua vez, as transmitiram (com a nossa ajuda) às

suas turmas. Assim, o evento foi iniciado com uma apresentação da coreografia com a participação simultânea de todos os alunos. O papel de destaque que nos foi atribuído nesta atividade foi causador de alguma ansiedade, dada a dimensão que este evento tem nesta instituição escolar.

A colaboração do núcleo de estágio não se reduziu a este aspeto, pelo que fizemos uma adaptação de algumas atividades realizadas no peddy papper do "Happy Day" para que todos os participantes as vivenciassem.

É fundamental que estes eventos organizados em contexto escolar fomentem a ligação da escola aos educandos e à comunidade envolvente, através da criação de um evento dinâmico e integrador de todos os envolventes. Assim, encontra-se nesta dinamização de atividades uma forma de afiliar os alunos à escola, proporcionando-lhes a perspetiva de que a escola vai muito além da sala de aula.

## **Rumus**

O Rumus é uma atividade que visa a divulgação da oferta formativa das escolas do AEMGA e é organizada pelos coordenadores dos Cursos Profissionais, dos Cursos de Especialização Tecnológica, dos Cursos Vocacionais e dos Programas Integrados de Educação e Formação, em conjunto com os Diretores de Curso, docentes e alunos, através da abertura da escola aos elementos integrantes do agrupamento.

Para esta atividade, e face ao sucesso do "Happy Day", a direção convidou-nos para fazer uma pequena demonstração representante do Grupo de Educação Física, pelo que criamos um circuito de habilidades no campo de futebol, no qual os alunos puderam contactar com a disciplina e conhecer as instalações desportivas.



## **6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**





## **6.1. Um breve olhar sobre a Educação Física e a sua legitimação**

A instituição escola é encarada atualmente como o principal meio de socialização e promoção do desenvolvimento individual, evidenciando os valores que orientam a sociedade e que a escola procura transmitir.

Segundo Pereira (2004), apesar das influências do multiculturalismo serem cada vez mais significativas, existe ainda uma incoerência entre a retórica e a prática, pelo que a formação de instituições escolares que fomentem uma cultura multicultural se torna cada vez mais preponderante. Neste contexto, a escola da atualidade deve promover uma intervenção pedagógica diferenciada e adaptada às diferenças pessoais dos seus alunos, com vista à formação de cidadãos distintos com capacidades aproximadas de integração na sociedade.

Não obstante, hodiernamente muito se discute e debate acerca do laxismo da sociedade. Vivemos em tempos repletos de inércia e inatismo onde o sedentarismo se tornou uma epidemia. É, portanto, contraditório reduzir a carga horária e a importância dada à disciplina de Educação Física num momento em que há tanta preocupação com os estilos de vida das crianças e jovens e a sua repercussão na saúde das mesmas.

A escola é a única instituição capaz de aceder e atuar junto de todas as crianças e jovens, como tal, a disciplina de Educação Física apresenta-se como fundamental para a estimulação motora, para a aquisição de valores e para a educação para a saúde. Esta disciplina providencia aos alunos o primeiro contacto com as várias modalidades desportivas, estimulando o gosto pela prática desportiva, fora do âmbito escolar, de forma regular, autónoma, num formato de lazer/recreação ou competição.

Dentro do quadro curricular, a disciplina de Educação Física afigura-se como uma área que pode promover hábitos de vida saudáveis. Consegue-o através da transmissão de ideais tais como a prática desportiva frequente e uma regulada e equilibrada alimentação. Jovens desportistas terão grandes probabilidades de praticarem desporto na vida adulta e, sem dúvida, que serão idosos com melhor qualidade de vida. Esta é a principal arma no combate à obesidade.

A Educação Física tem um papel único no desenvolvimento da motricidade, da coordenação, do equilíbrio, flexibilidade e todos estes requisitos são fundamentais nas tarefas do quotidiano. Esta disciplina permite ao aluno usar o seu próprio corpo como meio de aprendizagem e é neste contexto que aparece como potencializadora de uma melhor conceção corporal, permitindo ao aluno conhecer e explorar o próprio corpo. Além disso está comprovado que um aluno com lacunas na conceção corporal tem dificuldade na abstração e pode, conseqüentemente, ter dificuldades na aprendizagem de determinadas áreas.

Por outro lado, esta disciplina engloba o aprimoramento social, moral e ético. Corporiza as atividades físicas, atribuindo-lhes um significado cultural. Valores como autossuperação, respeito, esforço, espírito de equipa e o saber vivenciar e lidar com o sucesso e insucesso, são valores intrínsecos ao desporto e ajudam a preparar o aluno para a vida. Com efeito, a educação física é a única disciplina onde se aprende as normas do trato humano.

Por conseguinte, é contraditório despromover a Educação Física do seu estatuto pois esta potencia a formação integral do indivíduo educando-o como um todo.

## **6.2. O Papel do Núcleo de Estágio na Construção da Identidade Profissional do Estagiário**

No contexto da formação inicial para a docência, o estágio profissional é considerado um espaço formativo estruturante, em que a ação, a experimentação e a reflexão constituem os alicerces para a aquisição de novos conhecimentos sobre como ensinar e novas competências geradoras de autonomia (Batista et al., 2012).

Neste sentido, e na tentativa de tornar o espaço de estágio ainda mais formativo, a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto organiza o estágio em grupos, constituídos por três a quatro estagiários, que em conjunto com o professor cooperante, da escola, e a orientadora, da faculdade, procuram constituir-se como comunidades de prática. Neste enquadramento, e tendo em vista a sua apresentação no Seminário Internacional intitulado “O Estágio na (Re)construção da Identidade Profissional do Professor”, efetuamos

um estudo que resulta de uma reflexão conjunta das três estudantes-estagiárias (Anexo 10). O propósito foi indagar acerca da importância da dinâmica do núcleo de estágio no processo de construção da identidade profissional. O corpus do estudo foram os diários de bordo das três estudantes estagiárias (autoras) produzidos de setembro a dezembro de 2013.

Para esta análise, encontramos para as categorias “Aprender pela Partilha”, “Aprender pela Observação” e “Aprender em Núcleo de Estágio”, afirmações confirmativas dos três tipos de aprendizagem, tal como se pode inferir nos excertos seguintes:

### **Aprender pela Partilha**

*Por um lado, **observar e refletir sobre as aulas de uma colega mais experiente e com um contato mais direto com o Voleibol, permite-me repensar as práticas de ensino que desenvolvi pelo confronto com as suas metodologias e estratégias de intervenção.** Por outro, **as ilações que a mesma retira das minhas aulas e que são discutidas posteriormente nas reuniões do Núcleo de Estágio são potencializadoras do meu desenvolvimento pessoal e profissional.** (E1, 21 a 25 de outubro)*

*Reconheço a ansiedade das minhas colegas de estágio em relação às aulas de Dança e **assumo o compromisso de as auxiliar no que estiver ao meu alcance para que estas consigam dar o seu melhor nas suas turmas.** (E3, 16 a 22 de dezembro)*

***Os sentimentos de solidariedade e colaboração mantiveram-se durante o momento da observação,** onde observamos a aula como que a filtrando à procura de qualquer pormenor que pudesse prejudicar a nossa colega para que a pudéssemos alertar. (E2, 25 a 30 de novembro).*

### **Aprender pela Observação**

*A lecionação observada não foi uma experiência muito intimidante, ao contrário do que poderia ser esperado, uma vez que **o à vontade com os observadores permitiu uma atuação natural e sem nervosismo inerente ao ato de ser observado/avaliado.** (E2, 21 a 27 de outubro)*

*A observação desta aula foi bastante útil para mim, enquanto professora estagiária, na medida em que me **foi possível registar algumas estratégias que posso utilizar em sessões futuras e alguns erros que também posso evitar.** (E3, 14 a 20 de outubro)*

### **Aprender em Núcleo de Estágio**

*O Núcleo de Estágio, sempre disponível para ouvir as minhas preocupações, incertezas e anseios, revelou-se, mais uma vez, um importante alicerce na construção da minha identidade pessoal e profissional. **Esta partilha culminou em instantes de***

**maior clareza, que me permitiram tomar as decisões mais assertadas e coerentes.** (E1, 18 a 22 de outubro)

*Posso afirmar que tive muita sorte na formação do núcleo de estágio, uma vez que **poderei partilhar todas as tarefas, preocupações, dúvidas e experiências** com amigas de longa data, que sempre trabalharam comigo ao longo do meu percurso académico e em quem deposito uma grande confiança relativamente aos seus métodos de trabalho.* (E3, 9 a 15 de setembro)

*Estas interações com a Professora Cooperante facilitam bastante a nossa ação ao nível do planeamento, uma vez que **são patenteadas várias hipóteses e nós, alunas/professoras, somos convidadas a encontrar as soluções mais ajustadas.*** (E1, 23 a 27 de Setembro)

A análise do conteúdo informativo revelou que o clima favorável que reinou no seio do núcleo, assente no trabalho cooperativo entre todos os elementos (estudantes-estagiárias, professora cooperante e professora orientadora), alicerçado na partilha, na cooperação, no confronto, na competição, na experimentação e, sobretudo, na reflexão em grupo e individual, foi o quesito para a aquisição de novos conhecimentos e de novas competências. Outro elemento que sobreveio é que no trabalho conjunto, cada elemento assumiu um papel definido e responsabilidades no e para com o grupo (Batista et al., 2012). Por último, constatou-se que o equilíbrio entre o envolvimento ativo no grupo e a construção individual foram essenciais à configuração das identidades profissionais de cada estagiária.

Assim, como referem Lave e Wenger (1991), o necessário é ser capaz de participar na comunidade de prática, sem nos tornamos objeto da mesma.

## **7. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO**



Rumo ao término de mais uma etapa na minha formação, importa analisar retrospectivamente o quanto esta experiência marcou o meu caminho e que pedras levo guardadas deste trajeto. Neste ponto, torna-se claro que sem esta última experiência não me sentiria preparada para o exercício da docência, acima de tudo não me sentiria professora! Assumo que ao ingressar no Estágio Profissional apercebi-me pela primeira vez do quão real foi a minha formação e das verdadeiras exigências da profissão.

Na verdade, a necessidade de recorrer ao conjunto de aprendizagens e fundamentos adquiridos nos quatro anos de formação inicial, permitiu-me atribuir significado a todos os esforços, a todas as horas de dedicação a este meu enriquecimento. Um enriquecimento que julguei profissional, mas que agora, com outras lentes, as lentes de professora de Educação Física, concluo que o seu cunho pessoal tomou igualmente proporções que não considere possíveis. Inevitavelmente, não sou mais a Joana com o sonho de ser professora, como se este mestrado se tratasse de uma aquisição. Sou hoje em dia uma Joana com um estatuto não adquirido, mas antes interiorizado e agregado a todas as experiências vividas, que hoje fazem de mim uma pessoa diferente. Deste modo, este mestrado não é algo que eu tenho, mas algo que eu sou.

Espaço de concretização e associação de inúmeras capacidades, habilidades e competências, a prática simboliza o confronto com a profissão e o momento de verdadeiro entendimento da mesma pelo professor-estagiário. Na verdade, o Estágio Profissional foi o que, pela primeira vez, tornou o meu sonho realidade. Não é dúbio assumir que até então sonhei com algo que não conhecia, sonhei com uma perspectiva de professor aos olhos de uma aluna. Atualmente, vivenciada esta experiência, agradeço a todos os professores que no meu caminho passaram uma imagem capaz de me fazer sonhar, para poder comprovar que esta profissão é muito mais do que aquilo com que sonhei. É um modo de vida, é uma intervenção constante na sociedade, é uma percepção dos estilos de vida dos nossos jovens, é entender as dinâmicas de tantas famílias, é ter um papel na construção de uma sociedade, o que promove um sentimento de utilidade conseguido em poucas atividades.

Consciente de que neste Relatório de Estágio espelhei muitas das minhas vivências neste ano letivo e de que é a materialização das

aprendizagens e das conquistas, receio, no entanto, ter conseguido transparecer apenas uma pequena parte do que vivi durante este ano letivo na ESMGA.

Recordando as expectativas que trazia para esta experiência, parecem-me agora mínimas quando comparadas com a grandiosidade que é integrar uma escola, conduzir uma turma e ser, simultaneamente, conduzida tão competentemente como fui pelas Professoras Cooperante e Orientadora. À primeira, aprendi a admirar toda uma entrega à instituição que não julguei possível. Foi prova de que as concepções acerca de um professor não se limitar ao leccionamento da sua disciplina são reais e tomam muitas vezes proporções superiores à lecionação. Apesar de exigir uma enorme dedicação, no final do dia fica a sensação de dever cumprido e de reconhecimento de competências. Com a segunda, fui estimulada a ultrapassar as minhas limitações, a melhorar a minha atuação, a limar arestas, a buscar a excelência na minha profissão. Foi um grande impulso para o meu desenvolvimento profissional, por me desafiar a superar-me a mim própria, a competir com as minhas próprias atuações.

A sensação que retiro deste Estágio Profissional prende-se com a noção de que formação de um professor é interminável, porquanto a evolução do conhecimento é contínua, dependendo a competência da nossa capacidade de acompanhar esse percurso. É assim que, sem retirar validade ao cumprimento desta etapa, vou consciente de que a construção da minha identidade profissional iniciou agora o seu caminho.

Consciente de que a continuidade desta construção é limitada por fatores extrínsecos à minha vontade ou predisposição, subsiste a esperança de poder percorrer o caminho que iniciei e ingressar na profissão para a qual me formei.



*“Quando te sentires perdida, confusa, pensa nas árvores, lembra-te da forma como crescem. Lembra-te de que uma árvore com muita ramagem e poucas raízes é derrubada à primeira rajada de vento, e de que a linfa custa a correr numa árvore com muitas raízes e pouca ramagem.*

*As raízes e os ramos devem crescer de igual modo, deves estar nas coisas e estar sobre as coisas, só assim poderás dar sombra e abrigo, só assim, na estação apropriada, poderás cobrir-te de flores e de frutos.*

*E quando à tua frente se abrirem muitas estradas e não souberes a que hás-de escolher, não metas por uma ao acaso, senta-te e espera.*

*Respira com a mesma profundidade confiante com que respiraste no dia em que vieste ao mundo, e sem deixares que nada te distraia, espera e volta a esperar. Fica quieta, em silêncio e ouve o teu coração. Quando ele te falar, levanta-te, e vai para onde ele te levar.”*

*(Susanna Tamaro, Vai Aonde Te Leva o Coração, 2006, p. 119)*



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Alarcão, I. (1996). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schon e os Programas de Formação de Professores* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão Pedagógica em Educação Física. A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Arends, R. (1995). Capítulo 15: Primeiro ano a dar aulas: Desenvolvimento da carreira e melhoria da escola In R. Arends (Ed.), *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGRAW-HILL de Portugal, Lda.
- Bardin, L. (1995). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (2 ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (Vol. 2, pp. 81-111). Florianópolis: Editora da UDESC.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional* (pp. 33-52): Editora FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Cohen, E. G. (1984). Talking and working together: Status, interaction, and learning. In P. L. Peterson, L. C. Wilkinson & M. Hallinan (Eds.), *The social context of instruction: Group organization and group processes* (pp. 180-196). New York: Academic Press.
- Cohen, E. G. (1994). *Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. Review of Educational Research*.
- Cohen, E. G. (1998). Making cooperative learning equitable. *Educational Leadership*, 56(1), 18-21.
- Costa, C. d. (1995). *O sucesso pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Edições FMH.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor - Bases de uma Sistematização Teórica*: Casa do Professor.
- Cunha, J. (2012). *Elementos para a Compreensão do Contributo da Formação Inicial para a Vida Profissional*. Porto: Relatório de Estágio apresentado a FADEUP.
- Damas, M., & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Davis, C., Silva, M., & Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de psicologia*(7), 49-54.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Freire, A. M. (2001). *Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-65). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. F. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. F. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York: Teachers College Press.
- Jones, D., & Ward, P. (1998). Changing the face secondary physical education through sport education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 40-45.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Machado, S. (1999). *Educação Matemática: Uma Introdução*. São Paulo: Educ.
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Lisboa: Ana Martins. Relatório de Estágio apresentado a Universidade Lusófona.
- Matos, Z. (2013a). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional Conducente ao Grau de Mestre em Ensino em Educação nos Ensinos Básico e Secundário*. Porto: FADEUP.
- Matos, Z. (2013b). Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo De Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH edições.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidade de Lisboa. Lisboa: Dissertação de apresentada a
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A Reflexão e o Professor como Investigador. In *GTI (Org.)*. Lisboa: APM.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: CA: Sage.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural: Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- Pimenta, S. G. (1997). A Didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In M. André (Ed.), *Alternativas do ensino da Didática* (pp. 37-69). Campinas: Papirus.
- Queirós, P. (2012). Documentos de apoio à Unidade Curricular de Profissionalidade Pedagógica. Porto: FADEUP.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar Professores. Elementos para uma Teoria e Prática da Formação* (1ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7 ed.). New York: McGraw Hill.
- Rocha, B., Winterstein, P., & Amaral, S. (2009). Interação social em aula de educação física [Versão eletrónica]. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*, 23, 235-245. Consult. 21 de Agosto de 2014, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v23n3/v23n3a05.pdf>.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH edições.
- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practioner*. London: Basic Books.

- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, R. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-86). Champaign: IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (Ed.). (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to Sport Education*. Champaign: Human Kinetics.
- Tamaro, S. (2006). *Vai Aonde te Leva o Coração*: Editorial Presença.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for Teaching Physical Activities – A Knowledge Structures Approach*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003). *La imaginación y la arte en la infancia* (6 ed.). Madrid: Akal.
- Wallhead, T., & O' Sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for the millenium? *Physical Education & Sport Pedagogy*. (2).
- Webb, N. M. (1982). Peer interaction and learning in cooperative small group. *Journal of Education Psychologist*(74), 642-655.
- Whipple, C. E. (2002). *Preservice Teachers' View of Content and Pedagogical Knowledge Presented in The Elementary Component of a Physical Education Teacher Education Program*. Ohio: C. E. Whipple. Dissertação de apresentada a
- Wright, P. M., & Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument Development, Content Validity, and Inter-Rater Reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

**ANEXOS**





## Anexo 1 - Ficha de Caracterização Individual

Nome:

\_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Nome do Pai:

\_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

**Situação atual face à profissão:** Efetivo ☐ Contratado ☐ Trabalhador por conta própria ☐ Desempregado ☐ Refeço ☐ Refeço

**Habilitações Literárias:** Sem estudos ☐ 1º Ciclo (1º, 2º, 3º, 4º) ☐ 2º Ciclo (5º, 6º) ☐ 3º Ciclo (7º, 8º, 9º) ☐ Ensino Secundário (10º, 11º, 12º) ☐ Curso Superior ☐ Mestrado/Doutoramento ☐

Nome da Mãe: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

**Situação atual face à profissão:** Efetivo ☐ Contratado ☐ Trabalhador por conta própria ☐ Desempregado ☐ Refeço ☐ Refeço

**Habilitações Literárias:** Sem estudos ☐ 1º Ciclo (1º, 2º, 3º, 4º) ☐ 2º Ciclo (5º, 6º) ☐ 3º Ciclo (7º, 8º, 9º) ☐ Ensino Secundário (10º, 11º, 12º) ☐ Curso Superior ☐ Mestrado/Doutoramento ☐

**Agregado**

familiar: \_\_\_\_\_ N.º irmãos: \_\_\_\_\_

**Tipologia da habitação:** T1 ☐ T2 ☐ T3 ☐ T4 ☐ Mais ☐ **Casa Arrendada:** Sim ☐ Não ☐

Morada: \_\_\_\_\_

Código Postal: \_\_\_\_\_ - Localidade: \_\_\_\_\_

### Encarregado de Educação

Nome: \_\_\_\_\_ Grau  
de Parentesco: \_\_\_\_\_ Contacto: \_\_\_\_\_

### Dados Escolares

**Disciplinas onde apresentas mais dificuldades:**

\_\_\_\_\_

**Disciplinas preferidas:**

\_\_\_\_\_

**Quanto tempo dedicas diariamente aos estudos?** 30min ☐ 1h ☐ 2h ☐ 3h ☐ Mais ☐

**Onde estudas normalmente?** Escritório ☐ Quarto ☐ Sala ☐ Cozinha ☐

Outro: \_\_\_\_\_

### **Dados Médicos**

**Estás sob algum tratamento? Qual?** Sim ☐ Não ☐

\_\_\_\_\_

**Apresentas alguma  
doença?** \_\_\_\_\_

**Descreve:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **Interesses**

**Desporto(s) preferido(s):**

\_\_\_\_\_

**O que mais gostas de fazer nos tempos livres?**

\_\_\_\_\_

### **Atividades**

**extracurriculares:** \_\_\_\_\_

**Praticas alguma modalidade desportiva?** Sim ☐ Não ☐

**Qual?** \_\_\_\_\_

**Quantas vezes praticas por semana?** 1x ☐ 2x ☐ 3x ☐ 4x ☐ 5x ou Mais ☐ **Federado?** ☐ ☐  
Sim Não

### **Hábitos**

**A que horas vais dormir?** \_\_\_\_\_ **A que horas  
acordas?** \_\_\_\_\_

**Meio de transporte até à escola:** Carro ☐ Transportes Públicos ☐ A pé ☐

Outro: \_\_\_\_\_

**Quanto tempo demoras no percurso de casa para a escola?** Até 5min ☐ Entre 5 e 10min ☐

Entre 10 e 20 min ☐ Entre 20 min e 30 min ☐ Mais de 30 min ☐

**Num dia normal, quantas refeições fazes?\_\_Quais?** Pequeno-almoço ☐ Lanche da manhã ☐

Almoço ☐ Lanche da Tarde ☐ Jantar ☐ Ceia ☐

**Num dia normal, onde fazes as principais refeições?** Casa ☐ Cantina ☐ Café ☐  
Outro:\_\_\_\_\_

**Consomes bebidas alcoólicas?** Sempre ☐ Frequentemente ☐ Raramente ☐ Nunca ☐

**Fumas?** Sempre ☐ Frequentemente ☐ Raramente ☐ Nunca ☐

### **Preferências**

**Escolhe 2:** Futsal ☐ Andebol ☐ Basquetebol ☐ Voleibol ☐

**Escolhe 2:** Raquetes ☐ Jogos Tradicionais ☐ Luta ☐ Orientação ☐ Natação ☐

**Escolhe 1:** Atletismo ☐ Ginástica ☐





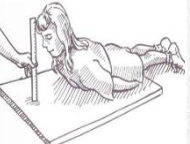
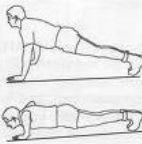



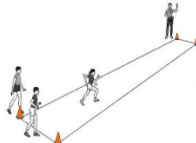
**No final deste ano, pretendes prosseguir com os estudos?** Sim ☐ Não ☐

**Área:**\_\_\_\_\_

**Obrigado!**



## Anexo 2 – Ficha de Registo Coletivo Fitnessgram

Fitnessgram - Ficha de Registo Coletivo														
Ano: 12º Turma: 2 Data: Setembro 13			Altura	Peso	Resistência (Aeróbia)	Força, Resistência e Flexibilidade						Força dos M.I.	Velocidade	
														
Nº	Nome	IMC	m	Kg	Vaivém	Senta e Alcança		Extensão do Tronco (cm)	Flexão de Braços	Abdominais	Ombros		Impulsão Horizontal	40metros
						D	E				D	E		
1	Afonso	22,4	1,81	73,4	93	30	29	40	32	80			2,33	5,46
2	Ana	30,8	1,72	91	26	18	18	37	14	80			1,63	7,34
4	André	19,8	1,68	55,8				24					1,91	6,48
5	Ângela	23,6	1,50	53,1	16	30	30	24	20	30	S	N	1,05	8,36
7	Bruna	23,3	1,52	53,8	28	24	25	32	25	80			1,23	7,59
8	Catarina	20,1	1,61	52,1	17	20	15	32	5	20			1,27	8,08
9	Cláudia S.	23,6	1,60	60,5							S	S		
10	Cláudia G.	21,8	1,61	56,5	29	24	19	31	16	25	S	S	1,50	7,26
12	Daniela	22,4	1,67	62,5		28	28	40	12	80	S	S	1,32	
13	Diogo	22,3	1,80	72,4	68	24	15	31	21	80	S	S	1,57	6,22
14	Emanuel	18,5	1,67	51,6	52	19	17	33	22	20	S	S	1,86	6,52
15	Joana	24,2	1,64	65,2	32	30	30	+40	17	80	S	S	1,67	6,67

16	João	26,9	1,57	66,2		11	14	25	23	80	S	S	1,64	5,99
17	Kaira	19,4	1,63	51,6	31	27	27	37	15	22			1,50	7,18
18	Maria	19,9	1,66	54,7		22	27	35	5	32	S	S	1,38	7,64
19	Mauro	21,6	1,84	73,1	114	25	18	26	32	80			1,87	5,68
20	Miguel	23,7	1,70	68,5	56	30	30	+40	16	46	S	S	1,37	6,59
21	Pedro G.	19,0	1,72	56,1	61	30	30	37	24	80			2,03	5,90
22	Pedro P.	21,6	1,67	60,2	56	23	24	35	15	70			1,57	6,09
23	Raquel	20,1	1,64	54	34	21	21	26	21	41			1,34	7,76
25	Teresa	19,4	1,61	50,4	37	30	30	40	16	62	S	S	1,64	
26	Vanessa F	20,1	1,64	54,1	26	24	20	32	16	80	S	S	1,45	7,34
27	Vanessa P	22,2	1,79	71	56			35					2,29	6,35
28	Vanessa F	21,6	1,58	54	19	30	30	38	11	50			1,27	8,36
29	Vânia	25,6	1,67	71,3	30	30	30	37	14	33	S	S	1,26	7,31

#### LEGENDA

Abaixo da zona saudável	Na zona saudável	Acima da zona saudável

### Anexo 3 – Planeamento Anual

1º Período	Datas	Setembro				Outubro								Novembro								Dezembro					
	Espaço	18	20	25	27	2	4	9	11	16	18	23	25	30	1	6	8	13	15	20	22	27	29	4	6	11	13
	Futebol	Ap		B		B		B		B		B		B													
	Pavilhão		V		V		V		V		V		V		V	V		V		V		V		V		V	
	Basquetebol																B		B		B		B		B		B
		1ª Parte														2ª Parte											

2º Período	Datas	Janeiro								Fevereiro								Março								Abril		
	Espaço	8	10	15	17	22	24	29	31	5	7	12	14	19	21	26	28	1	5	7	12	15	19	21	26	28	2	4
	Basquetebol	O		O		O		O		O		O		O														
	Ginástica		G		G		G		G		G		G		G		D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	
	Piscina																N		N		N		N		N			N
		1ª Parte															2ª Parte											

3º Período	Datas	Abril			Maio									Junho	
	Espaço	23	25	30	2	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6
	Piscina	N		N		N		N		N		N		N	
	Futebol		A		A		A		A		A		A		A

B	Basquetebol	D	Dança
V	Voleibol	N	Natação
O	Orientação	A	Atletismo
G	Ginástica		





## Anexo 4 – Módulo 8 Atletismo

# Módulo 8 – Aplicação do plano da Unidade Didática

12º2 – Nível Elementar/Avançado						
Data	02/05	09/05	16/05	23/05	30/05	06/06
Sessão	1	2	3	4	5	6
Espaço de aula	Ponto de encontro: Campo de Futebol					
	Campo de Futebol; Caixa de areia; Reta dos 40m; Espaço perpendicular à caixa de areia					
Duração	75 minutos					
Fases da época	Estruturação da Época	Pré-Época	Época Desportiva			Evento Culminante
Material	-Círculos e quadrados feitos em material antiderrapante; Apitos; Cronómetros; Fita Métrica; Tábua de chamada em tapete antiderrapante; giz; Rodo; Vassoura; Apitos; barreiras; mecos; plano de tarefas; tabela de pontuações	- Fitas coloridas; Cronómetros, Fita Métrica; Rodo; Vassoura; Apitos; Tapetes antiderrapantes; barreiras; caixas de cartão; barras; arcos; <i>skill cards</i> ; tabela de pontuações; Tábua de chamada	- Fitas coloridas; Cronómetros, Fita Métrica; Rodo; Vassoura; Apitos; Tapetes antiderrapantes; barreiras; cones; arcos; <i>skill cards</i> ; Tábua de chamada; Fita Métrica; Tabela de pontuações	- Fitas coloridas; Cronómetros, Fita Métrica; Rodo; Vassoura; Apitos; Cordas; mecos; barreiras; <i>skill cards</i> ; tabela de pontuações; 10 testemunhos; Fita métrica; Tábua de chamada; tapete colorido pontuado.	- Fitas coloridas; Cronómetros, Fita Métrica; Rodo; Vassoura; Apitos; mecos; barreiras; <i>skill cards</i> ; tabela de pontuações; 10 testemunhos; Fita métrica; Tábua de chamada	- Cronómetros; Fita Métrica; Rodo; Vassoura; Apitos; Mecos; Barreiras, Testemunhos; Tábua de chamada; Fita Métrica; Tabela de pontuações
Objetivos do MED	- Familiarização com o MED (Definição de papéis, explicitação do formato competitivo, entrega dos manuais de capitão e de equipa) - Anúncio das equipas (Desenvolver a identidade da equipa (cor, nome,	- Realização de pequenas competições de preparação para as diferentes disciplinas; - Responsabilização dos alunos – delegar-lhes o papel de juízes (tirar tempos, medir saltos, ajuizar a validade das provas)	- Exercitação intra-equipas e inter-equipas - Realização de situações de aprendizagem semelhantes às da pré-época (aprimoramento de habilidades); - Introdução de competições cada vez mais próximas do modelo técnico-funcional definido para as provas de salto em comprimento, triplo salto, barreiras e velocidade (estafetas);			- Celebração do final da época -Apurar a classificação geral (somatório de todos os contributos individuais e em equipa) - Entrega dos prémios

		lema e mascote)	- Exercitação intra-equipas e inter-equipas				(reconhecimento do desempenho dos alunos);
Cultura Desportiva	História	- Atletismo remete para a uma origem grega (“Aetlhos”= esforço); - Modalidade começou a ganhar importância na Grécia Antiga, uma vez que a educação dos gregos passava muito pelo culto do corpo e formas/ atividades para o promover.	- Modalidade proporciona o aparecimento dos J.O; - Pensa-se que os 1 <sup>os</sup> JO se deram em 776 A.C em Atenas (apenas corrida no estádio num distância equivalente a 170m)	- Durante o século XIX foram modificadas regras, primeiro, nas Universidades onde se organizavam as competições de atletismo e, mais tarde, pelos organismos internacionais e Olímpicos. Em 1926, assumiram a sua forma atual.	- A partir de 1896, na Grécia (JO modernos) – marcadas pelas competições de Atletismo;		
	Caraterização		- Modalidade individual praticada por atletas masculinos e femininos nos seguintes escalões: Infantil, Iniciados, Juvenis, Juniores, Séniores e Veteranos. - Disputa-se coletivamente em Campeonatos de Clubes (1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> divisão e Taça dos Clubes Campeões Europeus) e de Seleções Distritais e Nacionais (Taça da Europa; Campeonatos da Europa e do Mundo e Jogos Olímpicos) e Continentais.	- É uma modalidade disputada sob a forma de torneios, “meetings” (encontros) e campeonatos, quer em pista coberta, quer ao ar livre. -As provas de atletismo são realizadas num local específico, normalmente numa pista de tartan, no entanto as provas de distâncias maiores como a maratona e algumas das provas de marcha senão realizadas num percurso pré determinada pela organização do evento.  <b><u>Pista de Atletismo:</u></b>  - 8 Corredores com um perímetro de 400m à corda, consistindo em duas retas e duas curvas.	<b><u>Modalidades olímpicas:</u></b>  <b>Corridas</b> – 100m, 200m, 400m, 800m, 1500m, 3000m obstáculos, 5000m, 10000m, Maratona, 4x100m, 4x400m. <b>Barreiras</b> – 100m (feminino), 110m (masculino), 400m. <b>Lançamentos</b> – Dardo, Disco, Martelo e Peso. <b>Salto</b> – Altura, Comprimento, Triplo, Vara. <b>Marcha</b> – 5000m, 10000m, 20000m e 50000m.		

	Regulamento	<p><b>Salto em comprimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A chamada para o salto em comprimento deve ser feita antes da linha de chamada.</li> <li>- Os saltos são medidos desde a linha de chamada até à marca mais atrasada deixada pelo atleta na areia (o zero da fita fica na queda, precisamente na marca mas próxima da linha deixada pelo corpo do atleta);</li> <li>- Cada atleta tem um minuto para realizar o seu salto após a indicação do juiz. Quando deixa a caixa de saltos, o atleta deve sair pelo lado ou pela frente da caixa, mas sempre mais à frente do que a marca deixada na areia.</li> </ul> <p><u>O salto é nulo quando:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O saltador toca o solo para além da linha de chamada e antes do fosso de receção.</li> <li>- O saltador salta do exterior da tábua de chamada ou do corredor de balanço.</li> <li>- Na receção, o concorrente toca o solo fora da área de receção mais perto da linha de chamada do que a primeira marca deixada na referida área.</li> <li>- Depois de completado um salto, o saltador caminha na área de receção no sentido da tábua de chamada.</li> </ul>	<p><b>Velocidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Juiz de partidas dá ordem de partida: “Aos seus lugares”; “Prontos”. Quando os atletas estiverem imóveis, a pistola é disparada e ativado o sistema de partida;</li> <li>- Se o atleta iniciar a partida antes do tiro de partida ou disparo do aparelho de partida, será considerada falsa partida e o atleta é desclassificado.</li> </ul> <p><b>Triplo Salto:</b></p> <p><u>Medição do triplo salto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar o zero da fita métrica na linha de chamada e estender a fita até a marca mais recuada, produzida por qualquer parte do corpo na caixa de areia;</li> <li>- O salto será medido desde a marca mais recuada, produzida por qualquer parte do corpo na caixa de areia, até à linha de chamada (aresta da tábua de chamada mais próxima da caixa de areia).</li> <li>- Registrar o valor que a fita indica sobre marca mais recuada.</li> </ul> <p><u>Um salto é nulo quando:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno não realiza a sequência de saltos EED ou DDE;</li> <li>- O aluno pisa o solo para além da linha de chamada;</li> </ul> <p>O aluno sai para trás da marca do salto deixada na areia.</p>	<p><b>Barreiras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As corridas são realizadas em pistas individuais e os atletas devem permanecer na sua pista até ao fim da prova.</li> <li>- O derrube das barreiras não é penalizado desde que não seja intencional.</li> <li>- A passagem de um pé ou perna abaixo do plano horizontal do topo da barreira, bem como a passagem de uma barreira noutro corredor levarão à desclassificação do atleta.</li> </ul>	<p>Estafetas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma equipa tem 4 elementos;</li> <li>- O testemunho tem de percorrer todo o percurso da prova;</li> <li>- Sempre que o testemunho cai, tem que ser recuperado pelo último atleta que o transportava, podendo este abandonar a sua pista, se desta forma não prejudicar ninguém;</li> <li>- Em todas as corridas de estafetas, o testemunho tem de ser transmitido dentro de uma zona de transmissão de 20m de comprimento.</li> </ul> <p>- <b>Zona de aceleração:</b> 10m;</p> <p>- <b>Zona de transmissão:</b> 20m.</p>	
--	-------------	--	--	---	---	--

<b>Habilidades Motoras</b>	Resistência	<b>Ativação Geral: Uniformidade de Ritmo</b> Ex.: “Atenção ao que corre”	<b>Ativação Geral: Gestão do Esforço</b> Ex.: “Corrida enfiada”	<b>Ativação Geral: Gestão do Esforço</b> Ex.: “Corrida enfiada”	<b>Ativação Geral: Gestão do Esforço</b> Ex.: “Corrida enfiada”	<b>Ativação Geral: Gestão do Esforço</b> Ex.: “Corrida enfiada”	“Até às últimas”
	Velocidade	<b>I – Técnica de corrida e ritmo</b> Resposta a um estímulo sonoro (velocidade de reação) Ex.: “O somatório” ----- II – Ex.: “Jogo dos apitos” (1 representante de cada equipa)	<b>I – Partida de pé:</b> - Determinação do pé de partida - Posição ideal de partida - Vozes de partida - Posições das fases de partida de pé Ex.: Situação analítica dirigida pelo capitão/treinador ----- II – Ex.: “40m em pé” (1 representante de cada equipa)	<b>I – Partida de Blocos:</b> - Distância entre apoios - Posição ideal de partida - Frequência da passada na fase de aceleração Ex.: Situação analítica dirigida pelo capitão/treinador ----- II – Ex.: “40m do chão” (1 representante de cada equipa)	<b>I – Estafetas:</b> - Técnica de transmissão do testemunho - Zonas de aceleração e transmissão Ex.: Situação analítica a pares com apenas uma zona de transmissão ----- II – Ex.: “Passa a pasta” (2 representantes de cada equipa)	<b>40m 4x25m</b>	<b>Balões Mágicos</b>
	Triplo Salto	<b>I- Noção de Hop e Step</b> Capacidade de deslocamento coordenado Ex.: “Círculos e Quadrados” ----- II – Ex.: “O coxinho” (1 representante de cada equipa)	<b>I- Noção de Hop e Step aliada à noção de verticalidade e amplitude</b> Ex.: “Caixas na pista” ----- II – Ex.: “O coxinho” (1 representante de cada equipa)	<b>I- Noção de “Hop, Step, Jump”</b> Aferição da distância e apoios da corrida preparatória Ex.: “Correr para saltar” ----- II- Ex.: “Salto para a caixa” (1 representante de cada equipa)	<b>I- Noção de “Hop, Step, Jump”</b> Aferição da distância e apoios da corrida preparatória Ex.: “Correr para saltar” ----- II- Ex.: “Salto para a caixa” (1 representante de cada equipa)	<b>Técnica completa</b> Ex.: “Salto para a caixa”	<b>Salto para a caixa</b>
	Barreiras	<b>I- Técnica do MI de ataque</b> Ex.: “Perna de ataque” ----- II – Ex.: “Corrida de obstáculos” (1 representante de cada equipa)	<b>I- Distância local de impulso para a transposição de barreiras</b> Cadência de apoios Ex.: “Tapetes” ----- II – Ex.: “Diferentes cores diferentes passos”	<b>I- Técnica do MI de transposição</b> Ex.: “Pular a cerca” ----- II - Ex.: 40m com obstáculos (1 representante de cada equipa)	<b>I- Ação de mergulho sobre as barreiras</b> Ex.: “Limbo invertido” ----- II - Ex.: 40m com obstáculos (1 representante de cada equipa)	<b>Corrida de barreiras com a técnica completa</b> (diferentes alturas e distâncias)	<b>40m barreiras</b>



<b>Conceitos Psicossociais</b>		Memória Motora	
		Equilíbrio	
		Reação	
		Ritmo	
	Psicológicos	Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilização dos alunos por determinadas tarefas de gestão e de instrução (papel ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem);</li> <li>- Distribuição de funções e de responsabilidades específicas;</li> </ul>
		Responsabilidade	
		Empenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgação dos resultados individuais e de equipa para toda a turma;</li> </ul>
		Superação	

	Sócio-afetivos	Respeito	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização dos alunos em equipes pequenas;</li> <li>- Formação das equipes: Homogeneidade inter equipes e heterogeneidade intraequipas;</li> <li>- Valorização do fairplay através da atribuição de bonificações;</li> <li>- Trabalho conjunto dentro da equipa para atingir objetivos comuns.</li> </ul>
		Cooperação	





## Anexo 5 - Questionário

Nome\_\_\_\_\_Turma\_\_\_\_Nº\_\_\_\_

Caros estudantes, tendo como objetivo a formação de grupos para a abordagem do Atletismo, que decorrerá no 3º período, gostaríamos que refletissem acerca dos processos de convivência que estabelecem com os vários elementos da turma e que respondessem com toda a sinceridade às questões que se seguem. Dado o carácter confidencial do questionário, em caso algum, os vossos colegas terão conhecimento das vossas respostas.

Procurem então ler com atenção o que vos é solicitado e respondam sem emitirem quaisquer comentários.

**1** – Se nas aulas de Educação Física pudesses escolher os elementos da tua equipa (grupo), quais os colegas da turma que escolherias? Indica quantos quiseses, escrevendo os seus nomes por ordem de preferência, começando por aquele(a) com quem **gostarias mais** de trabalhar.

---

**2** – Se nas aulas de Educação Física pudesses escolher os elementos da tua equipa (grupo), quais os colegas da turma que não escolherias? Indica quantos quiseses, escrevendo os seus nomes por ordem de preferência, começando por aquele(a) com quem **gostarias menos** de trabalhar.

---

**3** - Escreve o nome dos(as) colegas que pensas que te escolheram **para integrar a sua equipa** na pergunta 1.

---

4 - Escreve o nome dos(as) colegas que pensas que não te escolheram para integrar a sua equipa na pergunta 2.

---

5 – Nos tempos livres, quais são os(as) teus colegas de turma com quem **mais gostas de** conviver. Indica quantos quiseres, escrevendo os seus nomes por ordem de preferência, começando por aquele(a) com quem **gostas mais de conviver**.

---

6 – Nos tempos livres, quais são os(as) teus colegas de turma com quem **menos gostas de conviver**. Indica quantos quiseres, escrevendo os seus nomes por ordem de preferência, começando por aquele(a) com quem **gostas menos de conviver**.

---

7 - Escreve o nome dos (as) colegas que pensas que referiram o teu nome na pergunta 5 como alguém com quem **gostam de conviver e de passar os seus tempos livre**.

---

8 - Escreve o nome dos (as) colegas que pensas **não** terem referido o teu nome na pergunta 5 como alguém com quem **não gostam de conviver e de passar os seus tempos livres**.

---

9- Para ti quem é o líder da turma?

---

10- Para ti quem é o **melhor aluno da turma**?

---

11 – Para ti quem é o aluno mais competente sob o ponto de vista motor, isto é, com maior **predisposição motora para a prática desportiva?**

---

**Obrigada pela colaboração**



## Anexo 6 – Ficha de Observação TARE

FICHA DE OBSERVAÇÃO - TARE					
	Respeito	Participação	Esforço	Autodescoberta	Encorajamento
GRUPO A					
GRUPO B					
GRUPO C					
GRUPO D					
GRUPO E					

1	2	3	4	5
Medíocre	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Poucos ou nenhuns alunos evidenciaram o comportamento, o que condicionou a eficácia da aula.	Alguns alunos evidenciaram o comportamento mas muitos não o fizeram. Estas exceções foram frequentes e/ou graves o suficiente para impedir a aprendizagem;	Muitos alunos evidenciaram o comportamento mas muitos não o fizeram. Foram observadas algumas exceções;	A maioria dos estudantes exibiu o comportamento salvo raras exceções	Todos os alunos exibiram o comportamento durante a aula, sem exceções observadas.

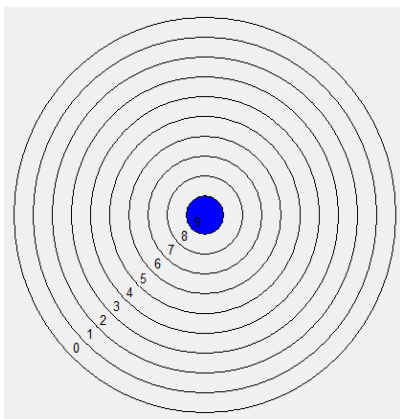
### Comportamentos:

- **Respeito** (resolve conflitos emergentes de forma pacífica e sabe trabalhar em equipa, respeitando todos os elementos);
- **Participação** (participa em todas as atividades e assume os papéis solicitados);
- **Esforço** (esforça-se para dominar todas as tarefas e centra-se no seu aprimoramento);
- **Autodescoberta** (participa na tarefa de forma autónoma sem necessitar de supervisão ou instrução; renega os maus exemplos e não se deixa influenciar pela pressão dos pares);
- **Encorajamento** (ajuda e encoraja ou outros, emitindo feedbacks positivos e motivacionais).

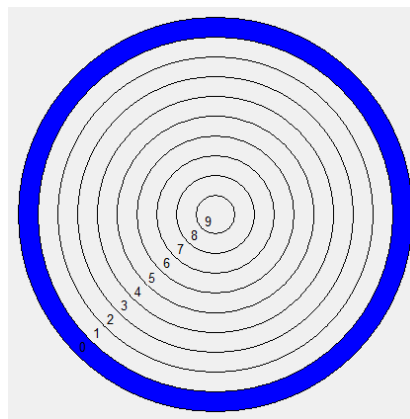


## Anexo 7 – Gráficos do Estudo

### Pergunta 1

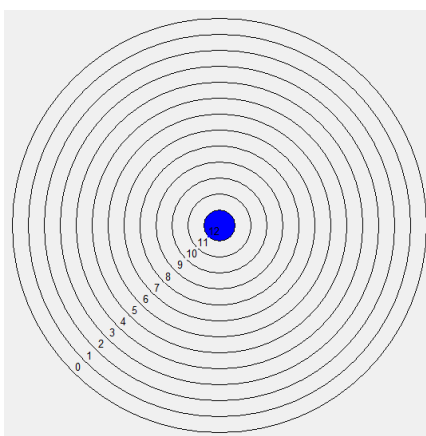


**Figura 1** – Aluno mais indicado (Daniel)

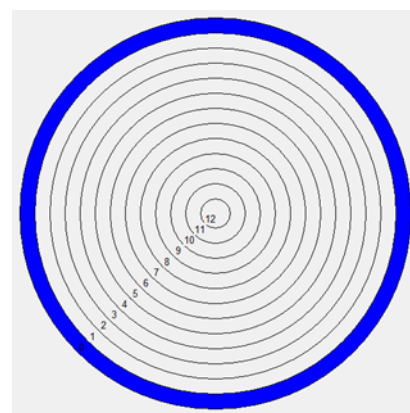


**Figura 2** – Aluno menos indicado (Ernesto)

### Pergunta 2



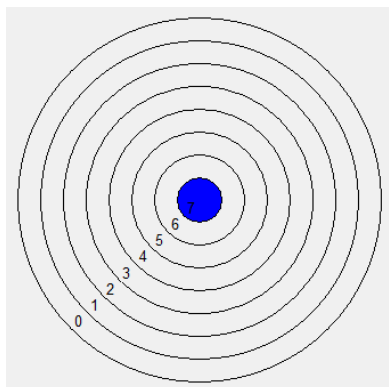
**Figura 1** – Aluno mais indicado (Margarida)



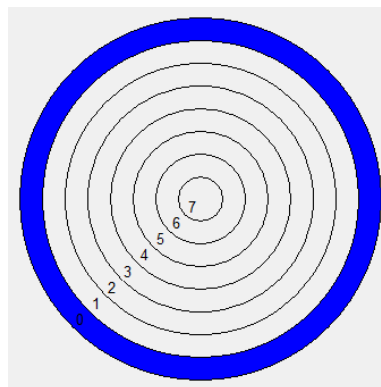
**Figura 2** – Aluno menos indicado (Alfredo, Catarina, Vanessa, Daniel, Vânia, Pedro e Bruna)



### Pergunta 5

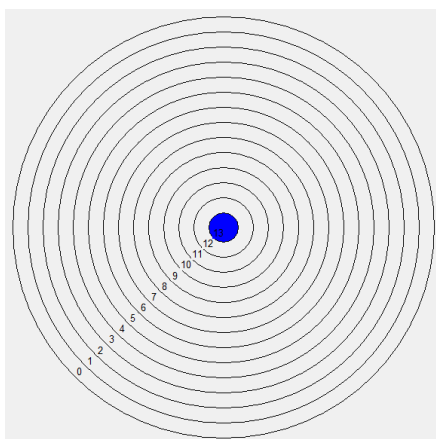


**Figura 1** – Aluno mais indicado (Daniel)

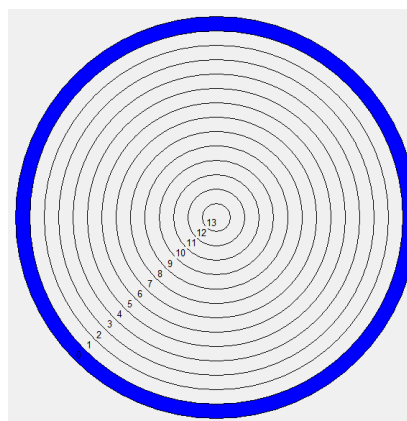


**Figura 2** – Aluno menos indicado (Margarida)

### Pergunta 6

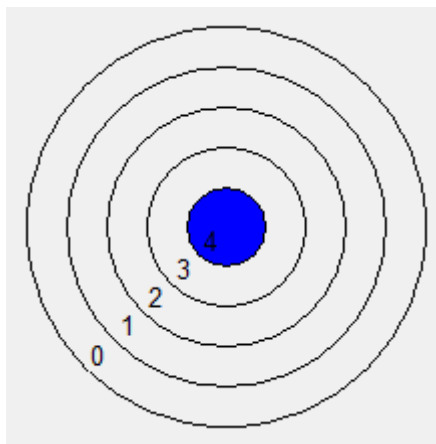


**Figura 1** – Aluno mais indicado (Margarida)



**Figura 2** – Aluno menos indicado (Alfredo, Catarina, Vanessa, Daniel, Vânia)

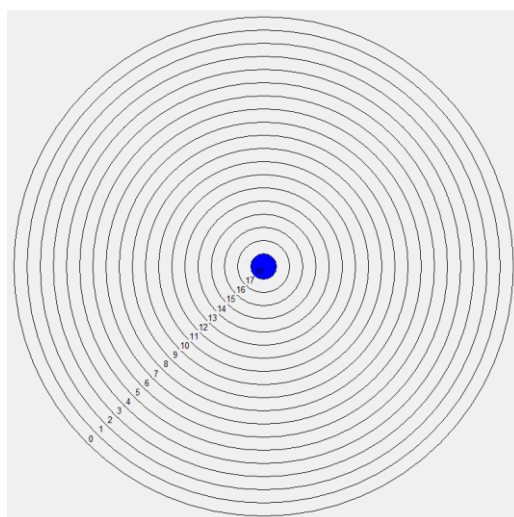
### Pergunta 7 - Líder



**Figura 1** – Líder da Turma (Catarina)

---

### Pergunta 8 – Melhor aluno



**Figura 1** – Melhor aluno (Alfredo)

---

Pergunta 9 – Melhor aluno E.F

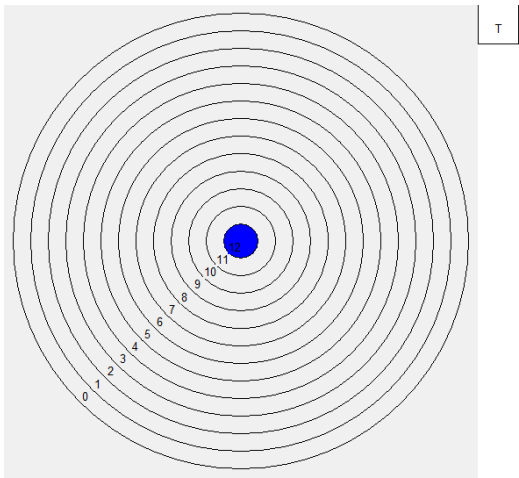


Figura 1 – Melhores alunos E.F (Alfredo e Mário)

A	B	C	D	E
Daniel ©	Catarina ©	Alfredo ©	Mário ©	Vânia ©
Margarida (-)	Cláudia (-)	Ernesto (-)	Sara (-)	Vanessa (-)
André	Ângela	Bruna	Catarina	Daniela
Joana	João	Kaira	Miguel	Pedro
Raquel	Pedro	Teresa	Ana	Diana

## Anexo 8 – Resultados dos dados das fichas de observação TARE

[illegible]

Grupos	Observadores	Estatística descritiva	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Global
A Pares	O1	Média	4,00	3,6	4,2	3,8	4,2	4,6	4,1
		Máx.	5	4	5	5	5	5	5
		Mín.	3	3	3	3	4	4	3
		DP	0,71	0,55	1,10	0,84	0,45	0,55	0,70
	O2	Média	4,2	3,6	4,2	4,2	4,2	4,6	4,2
		Máx.	5	4	5	5	5	5	5
		Mín.	3	3	4	3	4	4	3
		DP	1,10	0,55	0,45	0,84	0,45	0,55	0,65
B Liderança	O1	Média	4,2	3,6	4,2	4,2	4,8	4,4	4,2
		Máx.	5	4	5	5	5	5	5
		Mín.	3	3	4	3	4	3	3
		DP	0,84	0,55	0,45	0,84	0,45	0,89	0,67
	O2	Média	4,4	3,6	4,0	4,6	4,4	4,4	4,2
		Máx.	5	5	5	5	5	5	5
		Mín.	4	3	3	3	4	3	3
		DP	0,55	0,89	0,71	0,89	0,55	0,89	0,75
C Académico	O1	Média	4,6	4,0	3,8	4,2	4,4	4,8	4,3
		Máx.	5	5	4	5	5	5	5
		Mín.	4	3	3	4	3	4	3
		DP	0,55	1,00	0,45	0,45	0,89	0,45	0,63
	O2	Média	4,2	4,2	4,2	4,4	4,6	4,6	4,4
		Máx.	5	5	5	5	5	5	5
		Mín.	3	3	4	4	4	4	3
		DP	0,84	0,84	0,45	0,55	0,55	0,55	0,63
D Motor	O1	Média	3,4	3,4	3,8	3,8	3,8	4,6	3,8
		Máx.	4	4	5	4	5	5	5
		Mín.	3	3	3	3	3	4	3
		DP	0,55	0,55	0,84	0,45	0,84	0,55	0,63
	O2	Média	3,8	3,4	3,4	4,0	3,4	4,2	3,7
		Máx.	5	4	5	5	5	5	5
		Mín.	3	3	3	3	3	4	3
		DP	0,84	0,55	0,89	0,71	0,89	0,45	0,72
E Pares2	O1	Média	4,8	4,8	4,0	4,6	4,2	5,0	4,6
		Máx.	5	5	5	5	5	5	5
		Mín.	4	4	3	4	3	5	3
		DP	0,45	0,45	0,71	0,55	0,84	0,00	0,50
	O2	Média	4,4	4,6	4,8	4,6	4,6	4,8	4,9
		Máx.	5	5	5	5	5	5	5
		Mín.	4	4	4	4	3	4	3
		DP	0,55	0,55	0,45	0,55	0,89	0,45	0,57

			CATEGORIAS COMPORTAMENTAIS TARE				
Grupos	Observadores	Estatística descritiva	Respeito	Participação	Esforço	Autodescoberta	Encorajamento
A Pares	O1	Média	4,7	4,2	3,7	3,3	4,5
		Máx.	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0
		Mín.	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0
		DP	0,52	0,41	0,82	0,52	0,55
	O2	Média	4,7	4,2	3,8	3,5	4,7
		Máx.	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0
		Mín.	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0
		DP	0,52	0,41	0,75	0,55	0,52
B Liderança	O1	Média	3,3	4,5	4,2	4,3	4,8
		Máx.	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0
		Mín.	3,0	4,0	3,0	4,0	4,0
		DP	0,52	0,55	0,75	0,52	0,41
	O2	Média	3,3	4,3	4,3	4,2	5,0
		Máx.	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0
		Mín.	3,0	3,0	3,0	4,0	5,0
		DP	0,52	0,82	0,82	0,41	0,00
C Académico	O1	Média	4,8	4,7	4,5	3,7	3,8
		Máx.	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0
		Mín.	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0
		DP	0,41	0,52	0,55	0,52	0,75
	O2	Média	5,0	4,7	4,5	4,0	3,7
		Máx.	5,0	5,0	5,0	4,0	4,0
		Mín.	5,0	4,0	4,0	4,0	3,0
		DP	0,00	0,52	0,55	0,00	0,52
D Motor	O1	Média	3,5	4,0	3,7	3,3	4,5
		Máx.	4,0	5,0	5,0	4,0	5,0
		Mín.	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0
		DP	0,55	0,63	0,82	0,52	0,55
	O2	Média	3,3	3,5	3,5	3,3	4,8
		Máx.	4,0	4,0	4,0	4,0	5,0
		Mín.	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0
		DP	0,52	0,55	0,55	0,52	0,41
E Pares2	O1	Média	4,8	4,8	4,7	3,8	4,7
		Máx.	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
		Mín.	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0
		DP	0,41	0,41	0,52	0,75	0,52
	O2	Média	4,8	4,8	4,7	3,8	5,0
		Máx.	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0
		Mín.	4,0	4,0	4,0	3,0	5,0
		DP	0,41	0,41	0,52	0,41	0,00



## Anexo 9 – Plano de Observações das Aulas do 2º Período

### Plano de Observações de aulas 2º Período - 2013/2014

	Estagiário	Objetivos	Data	Local	Modalidade	Turma Observada
2º Período	Ana Meneses	Colocação da voz; Situações de aprendizagem: adequação e sequência; Reação dos alunos às atividades; Controlo ativo- deslocamentos do Professor no espaço da aula.	30/01/2014	Ginásio	Dança	12º1ª
		<i>Feedback</i> do Professor; Clima de aprendizagem – encorajamento; Comportamentos de Espera dos alunos; Controlo ativo-proximidade física.	27/02/2014	Piscina	Natação	
		Movimentação do Professor; Duração das situações de aprendizagem; Comportamentos fora da tarefa dos alunos; Controlo ativo: visão.	12/03/2014	Ginásio	Ginástica	
		Comportamento do Professor- organização Controlo ativo-proximidade física. Reação dos alunos às atividades; Atividade motora dos alunos;	26/03/2014	Ginásio	Ginástica	
	Joana Oliveira	Movimentação do Professor; Duração das situações de aprendizagem; Comportamentos fora da tarefa dos alunos; Controlo ativo: visão.	31/01/2014	Ginásio	Dança	12º2ª
		<i>Feedback</i> do Professor; Clima de aprendizagem – encorajamento; Comportamentos de Espera dos alunos; Controlo ativo-proximidade física.	28/02/2014	Piscina	Natação	
		Colocação da voz; Situações de aprendizagem: adequação e sequência; Reação dos alunos às atividades; Controlo ativo- deslocamentos do Professor no espaço da aula.	12/03/2014	Ginásio	Ginástica	
		Instrução do Professor; Ritmo das Situações de Aprendizagem	26/03/2014	Ginásio	Ginástica	



		Controlo ativo: atenção constante à prática. Atividade motora dos alunos;				
Sara Silva		Instrução do Professor; Duração das SA; Comportamentos de Espera dos alunos; Controlo ativo: atenção constante à prática.	31/01/2014	Ginásio	Dança	12 <sup>3a</sup>
		Feedback do Professor; Adequação e sequência das SA; Atividade motora dos alunos; Controlo ativo: proximidade física.	28/02/2014	Piscina	Natação	
		Movimentação do Professor; Ritmo das Situações de Aprendizagem (SA); Reação dos alunos às atividades Controlo ativo: visão.	11/03/2014	Ginásio	Ginástica	
		Comportamento do Professor-organização Controlo ativo- deslocamentos do Professor no espaço da aula Clima de aprendizagem – encorajamento; Comportamentos fora da tarefa dos alunos;	25/03/2014	Ginásio	Ginástica	

## Anexo 10 – Poster apresentado no Seminário Internacional intitulado “O Estágio na (Re)construção da Identidade Profissional do Professor”

Seminário Internacional:  
“O ESTÁGIO NA (RE)CONSTRUÇÃO  
DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO  
PROFESSOR”

### O PAPEL DO NÚCLEO DE ESTÁGIO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO ESTAGIÁRIO

MENESES, Ana; OLIVEIRA, Joana; SILVA, Sara; SILVA, Teresa; BATISTA, Paula

**U.PORTO**  
FACULDADE DE DESPORTO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**INTRODUÇÃO**

No contexto da formação inicial para a docência, o estágio profissional é considerado um espaço formativo estruturante, em que a ação, a experimentação e a reflexão constituem os alicerces para a aquisição de novos conhecimentos sobre como ensinar e novas competências geradoras de autonomia (Batista e Queirós, 2012). Neste sentido, e na tentativa de tornar o espaço de estágio ainda mais formativo, a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto organiza o estágio em grupos, constituídos por três a quatro estagiários, que em conjunto com o professor cooperante, da escola, e o orientador, da faculdade, procuram constituir-se como “comunidades de prática” que, segundo Lave e Wenger (1991), são entendidas como um conjunto de relações entre pessoas, atividades e o mundo, através do tempo e com uma relação tangencial com outras comunidades. Estas representam uma condição intrínseca para a existência de conhecimento, uma vez que fornecem o suporte interpretativo necessário para a hereditariedade do mesmo.

**OBJETIVO**

Indagar acerca da importância da dinâmica do núcleo de estágio no processo de construção da identidade profissional do estudante-estagiário.

**METODOLOGIA**

O presente estudo resulta de uma reflexão conjunta de três estudantes-estagiárias, pertencentes a um mesmo núcleo de estágio, de uma escola do grande Porto do ano letivo 2013/14 da FADEUP. O corpus do mesmo foram os diários de bordo das autoras produzidos de setembro a dezembro de 2013, os quais foram submetidos à análise de conteúdo com categorias definidas *a posteriori*: i) aprender pela observação; ii) aprender pela partilha; iii) aprender em núcleo de estágio.

**RESULTADOS**

**APRENDER PELA PARTILHA**

“(…)Por um lado, observar e refletir sobre as aulas de uma colega mais experiente e com um contato mais direto com o Volcibol, permite-me repensar as práticas de ensino que desenvolvi pelo confronto com as suas metodologias e estratégias de intervenção. Por outro, as ilações que a mesma refira das minhas aulas e que são discutidas posteriormente nas reuniões do Núcleo de Estágio são potencializadoras do meu desenvolvimento pessoal e profissional” (E1, 21 a 25 de outubro).

“(…) reconheço a ansiedade das minhas colegas de estágio em relação às aulas de Dança e assumo o compromisso de as auxiliar no que estiver ao meu alcance para que estas consigam dar o seu melhor nas suas turmas” (E3, 16 a 22 de dezembro).

“(…)os sentimentos de solidariedade e colaboração mantiveram-se durante o momento da observação, onde observamos a aula como que a filtrando à procura de qualquer pormenor que pudesse prejudicar a nossa colega para que a pudessemos alertar” (E2, 25 a 30 de novembro).

**APRENDER PELA OBSERVAÇÃO**

“A lecionação observada não foi uma experiência muito intimidante, ao contrário do que poderia ser esperado, uma vez que o à vontade com os observadores permitiu uma atuação natural e sem nervosismo inerente ao ato de ser observado/avaliado.” (E2, 21 a 27 de outubro)

“A observação desta aula foi bastante útil para mim, enquanto professora estagiária, na medida em que me foi possível registar algumas estratégias que posso utilizar em sessões futuras e alguns erros que também posso evitar.” (E3, 14 a 20 de outubro)

**APRENDER EM NÚCLEO DE ESTÁGIO**

“O Núcleo de Estágio, sempre disponível para ouvir as minhas preocupações, incertezas e ansiosos, revelou-se, mais uma vez, um importante alicerce na construção da minha identidade pessoal e profissional. Esta partilha culminou em instantes de maior clareza, que me permitiram tomar as decisões mais assertivas e coerentes.” (E1, 18 a 22 de outubro).

“Posso afirmar que tive muita sorte na formação do núcleo de estágio, uma vez que pude partilhar todas as tarefas, preocupações, dúvidas e experiências com amigas de longa data, que sempre trabalharam comigo ao longo do meu percurso académico e em quem deposito uma grande confiança relativamente aos seus métodos de trabalho.” (E3, 9 a 15 de setembro).

“Estas interações com a Professora Cooperante facilitam bastante a nossa ação ao nível do planeamento, uma vez que são patenteadas várias hipóteses e nós, alunas/professoras, somos convidadas a encontrar as soluções mais ajustadas” (E1, 23 a 27 de Setembro).

**CONCLUSÕES**

- O clima favorável que reina no seio do núcleo, assente no trabalho cooperativo entre todos os elementos (estudantes-estagiárias, professora cooperante e professora orientadora), alicerçado na partilha, na cooperação, no confronto, na competição, na experimentação e, sobretudo, na reflexão em grupo e individual, foi o quesito para a aquisição de novos conhecimentos e de novas competências.
- No trabalho conjunto, cada elemento assumiu um papel definido e responsabilidades no e para com o grupo.
- O equilíbrio entre o envolvimento ativo no grupo e a construção individual foram essenciais à configuração das identidades profissionais de cada estagiária.

Como referem Lave e Wenger (1991), o necessário é ser capaz de participar na comunidade de prática, sem nos tornarmos objeto da mesma, de forma a que o processo de construção da nossa identidade profissional como professor possa acontecer.

**REFERÊNCIAS**

Batista P., Queirós, P. & Rolim, R. (2013). Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física. In P. Batista, A. Pereira & A. Graça. (Eds.) A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional (pp. 81-111). Editora FADEUP.

Lave, J., & Wenger, E (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.